



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Spesialpedagogikk / MSP

Vårsemesteret, 2024

Forfatter: Lena Lienig Jordheim

Veileder: Hans Erik Bugge

Tittel på masteroppgaven: Hvordan lærere og spesialpedagoger skaper rom for deltakelse for elever med lærevansker.

Engelsk tittel: How teachers and special education teachers create space for participation for students with additional learning needs.

Emneord: deltagelse, fellesskap, inkludering, tilpasset opplæring, spesialundervisning, relasjoner, intersubjektivitet, sosiokulturell teori, mangfold.

Antall ord: 26 929

Antall vedlegg: 4

Stavanger, 27.05.2024

Forord

Når man er lærer er elevens faglige og sosiale engasjement der klassens medlemmer støtter og prøver å forstå hverandre, en oppløftende situasjon. Det kan oppfattes som enkelt når alt går som planlagt, men når læreren og skolen oppdager at en elev ikke får det utbytte han skal ha på skolen, gjør man seg tanker. Hvordan tilrettelegger man for eleven i slike tilfeller?

Masteroppgaven ble en flott inngang for å undersøke dette nærmere, noe som etterhvert også ledet meg videre til nye spørsmål. Etter fire år med arbeid og studier på deltid ble masteroppgaven et faktum.

Jeg er dypt takknemlig for de seks informantene som meldte seg og tok av sin tid for å hjelpe meg med dette prosjektet. Disse delte åpent av sine erfaringer og satte frem viktige perspektiver som nå blir delt videre i oppgaven. Prosjektet hadde ikke eksistert uten dem.

Takk!

Jeg vil videre rette en stor takk til min veileder førsteamanuensis Hans Erik Bugge ved Universitetet i Stavanger ved IGIS, Institutt for Grunnskolelærerutdanning, Idrett og Spesialpedagogikk. Med treffsikre råd har jeg fått uvurderlig støtte gjennom hele prosessen. I tillegg til lærerrike og spennende diskusjoner har jeg fått innblikk i et spennende fagfelt, som jeg tar med meg i mitt videre virke som lærer og spesialpedagog. Takk for klartenkthet og tålmodighet ikke minst. Det har vært til stor hjelp.

Takk til Cathrine for at jeg i det hele tatt søkte studiet! Og takk til både deg og Christophe for gjennomlesninger, tilbakemeldinger, nyttige råd og ikke minst moralsk støtte. Det har vært veldig godt å ha dere med på veien.

Takk også til min mor Torhild, fordi hun alltid er der for meg og at hun har vært en viktig samtalepartner gjennom hele studieløpet.

Den aller største takken retter jeg til mannen min Erik, som har stått der i tykt og tynt når det har røynt på som verst. Han tok seg av barna og maten, så jeg fikk skrevet og studert.

Fantastisk innsats! Jeg er stolt over å ha hatt et så flott team i ryggen! Dette hadde ikke gått uten dere.

Stavanger, mai 2024

Lena Lienig Jordheim

Sammendrag

Denne studien har undersøkt hvordan lærere og spesialpedagoger oppfatter begrepet deltakelse, hva de mener er sentrale faktorer for tilrettelegging for deltakelse, i tillegg til hvordan lærere og spesialpedagoger tilrettelegger for deltakelse for elever med lærevansker. Med forankring i inkluderingsperspektiver presentert av blant annet Haugs (2021) multidimensjonale inkluderingsmodell, utgjorde disse rammeverket for at rom for deltakelse kunne utformes. For at skolen skal kunne gi alle elever like muligheter for å utvikle ferdigheter og kunnskaper som trengs for å senere kunne delta i samfunn og arbeid, blir det helt essensielt at lærere og spesialpedagoger forstår hvordan alle elever kan delta for å lære og slik få det utbyttet de har krav på gjennom sin skolegang. Studien retter sitt søkelys på elever med lærevansker og hvordan lærere og spesialpedagoger skaper rom for deltakelse for dem. Problemstillingen for denne studien er:

Hvordan skaper lærere og spesialpedagoger rom for deltakelse for elever med lærevansker?

Etter utførelse av to fokusgruppeintervjuer med 4 lærere og 2 spesialpedagoger definerte disse deltakelse som å lære i sosial interaksjon med andre i hverdagslige aktiviteter. Gjennom tematisk analyse ble det videre avdekket at læreren spiller en avgjørende rolle for å ivareta det mangfoldige klassemiljøet gjennom å fremme fellesskapets verdier med vekt på anerkjennelse, aksept, medvirkning, tilgang, utbytte, gode relasjoner og dialog. Slik kan inkluderingsperspektivet forstås som bærebjelken for rommet for deltakelse for elever med lærevansker, skapt av lærere og spesialpedagogers nitidige arbeid i klasserommet. Derfor blir det særdeles viktig at lærere og spesialpedagoger orienterer seg innen inkluderingsfeltets dimensjoner og bistår elevens deltakelse og læring innen fellesskapet på best mulig måte ut fra et inkluderende perspektiv.

Abstract

This study has investigated how teachers and special education teachers perceive the concept of participation, what they believe are key factors for facilitating participation, in addition to how teachers and special education teachers facilitate participation for students with additional learning needs. Anchored in inclusionary perspectives presented by, amongst others, Haug's (2021) multidimensional inclusion model, these perspectives formed the framework for space for participation to be created. In order for schools to be able to provide all students with equal opportunities to develop the skill set and knowledge needed for later ability to participate in society and work, it is crucial that teachers and special education teachers understand how all students can participate in order to learn and thus achieve what they are entitled to through their schooling. The study focuses on students with additional learning needs and how teachers and special education teachers create space for participation for them. The problem for this study is:

How do teachers and special education teachers create space for participation for students with additional learning needs?

After carrying out two focus group interviews with 4 teachers and 2 special education teachers, these professionals defined participation as learning in social interaction with others in everyday activities. Through thematic analysis, it was further revealed that the teacher plays a decisive role in safeguarding the diverse classroom environment by promoting community values with an emphasis on recognition, acceptance, student involvement, access, achievement, good relationships and dialogue. In this way, the inclusionary perspective can be understood as the mainstay for space for participation for students with additional learning needs, created by the meticulous work of teachers and special education teachers in the classroom. Therefore, it is extremely important that teachers and special education teachers orient themselves within the dimensions of the inclusionary field and assist the student's participation and learning within the classroom community in the best possible way through an inclusive perspective.

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	<i>i</i>
<i>Sammendrag</i>	<i>iii</i>
<i>Abstract</i>	<i>iv</i>
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn, tema og målsetting	1
1.2 Oppgavens problemstilling	2
1.3 Forskning på området – hvordan ser feltet ut?	3
1.4 Utforming	5
2 Teoretisk innramming	6
2.1 Deltakelse	6
2.1.1 Å lære i samhandling med andre.....	6
2.1.2 Sosial, faglig og demokratisk deltakelse.....	7
2.1.3 Deltakelse som noe relasjonelt.....	7
2.1.4 Inkludering	8
2.1.5 Deltakelse for læring.....	10
2.2 Læringskontekst	12
2.2.1 Læringsmiljøet	13
2.2.2 Lærerens rolle – klasseledelse.....	14
2.2.3 Læreren som motivator	16
2.2.4 Elevmedvirkning	16
2.2.5 Holdninger hos læreren	17
2.2.6 Kompetanse.....	18
2.2.7 Ledelsen	19
2.2.8 Lærersamarbeid.....	19
2.3 Tilrettelegging for elever med lærevansker	20
2.3.1 Mangfoldets utfordringer	20
2.3.2 Elever med lærevansker	21
2.3.3 Avklaring rundt begrepene spesialundervisning, spesialpedagogikk og tilpasset opplæring	21
2.3.4 Tiltak	24
2.3.5 Vansketenkning og barrieretenkning	25
2.4 Oppsummering av den teoretiske innrammingen	26
3 Metode	27
3.1 Valg av design	27
3.2 Utvalg og rekruttering av informanter	29
3.3 Presentasjon av informantene	30
3.4 Intervjuguiden	31
3.5 Gjennomføring av intervjuene	32
3.6 Transkribering og analyse	33
3.7 Kvalitetskriterier	35
3.7.1 Reliabilitet	35
3.7.2 Validitet.....	35
3.7.3 Styrker og svakheter.....	36

3.7.4	Forskningsetiske overveielser	37
4	Resultatdel	40
4.1	Deltakelse	40
4.1.1	Deltakelse – å lære i samhandling med andre i et fellesskap.....	40
4.2	Læringskontekst – sentrale faktorer for tilrettelegging for deltakelse.....	41
4.2.1	Læreren og klasseledelse.....	42
4.2.2	Organisering – ledelsen og ressurser.....	44
4.2.3	Fellesskap og relasjoner	45
4.2.4	Samarbeids- og delingskultur.....	46
4.3	Tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker	47
4.3.1	Flere tilnærminger	47
4.3.2	Organisering av tilrettelegging	50
4.3.3	Tilrettelegging gjennom fellesskap, relasjoner og dialog	53
4.3.4	Samarbeids- og delingskultur som støtte for tilrettelegging	55
4.4	Oppsummering av resultatdelen	57
5	Drøfting	58
5.1	Deltakelse	58
5.1.1	Deltakelse – engasjement i fellesskap.....	58
5.2	Læringskontekst - sentrale faktorer for tilrettelegging for deltakelse	60
5.2.1	Læreren mange ansvarsområder.....	60
5.2.2	Organisering – ledelse og ressurser.....	62
5.3	Tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker	64
5.3.1	Fellesskap.....	64
5.3.2	Dialog som inngangsport	67
5.3.3	Ledelsens betydning for samarbeid, delingskultur og ressurser	67
5.4	Oppsummering av drøfting.....	68
6	Avsluttende refleksjoner	70
6.1	Oppsummering av hovedfunn.....	70
6.2	Videre forskning	72
7	Referanser	73
8	Vedlegg	80
8.1	Vedlegg 1 - Intervjuguide.....	80
8.2	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	81
8.3	Vedlegg 3 – Meldeskjema og vurdering Sikt	85
8.4	Vedlegg 4 – Sitater fra resultatdelen, kapittel 4	92
4.2.1	Læreren og klasseledelse.....	92
4.2.2	Organisering – ledelse og ressurser.....	92
4.2.3	Fellesskap og relasjoner	93
4.2.4	Samarbeid og delingskultur.....	93
4.3	Tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker	94
4.3.1	Ulike måter for lærere å tilrettelegge for deltakelse for elever med lærevansker	94
4.3.2	Organisering av tilrettelegging	96
4.3.3	Tilrettelegging gjennom fellesskap, relasjoner og dialog	97
4.3.4	Samarbeids- og delingskultur som støtte for tilrettelegging	98

1 Innledning

1.1. Bakgrunn, tema og målsetting

Bakgrunnen for dette masterprosjektet er et ønske om å bedre forstå hva deltakelse er og hvordan lærere og spesialpedagoger skaper rom for deltakelse for elever med lærevansker. Et hovedmål for skolen er å gi barn, ungdom og voksne de redskapene og den kunnskapen de trenger for å bidra som samfunnsborgere både i arbeidslivet og i sosiale relasjoner (Hausstätter, 2023, s.109). Skolen skal altså gi dem det utbyttet de trenger for å mestre livene sine (Haug, 2021, s.9). I Norge er dette vedtatt i Opplæringslovens formålsparagraf:

“Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng” (Opplæringslova, 1998 §1-1, 5.ledd).

Etttersom deltakelse skjer i mange ulike kontekster, ønsker denne studien å fokusere hovedsakelig på hvordan elever med lærevansker kan delta innenfor klasserommets rammer og slik utvikle og utfolde seg som beskrevet i Opplæringsloven. Læreren trenger likevel å vurdere om dette er til elevens beste med tanke på både eleven og fellesskapet (Mitchell & Sutherland, 2020, s.212).

Forforståelse som vil prege hvordan studien utføres er 17 års arbeid i skoleverket som språklærer i barne- og ungdomsskole, i tillegg til synspunkter om at deltakelse kan og må tilrettelegges for, slik at de beste forhold for elevers deltakelse og læring er til stede.

Ved å ta utgangspunkt i Opplæringslovas §1-3 og §9A-2 fastslår den lærerens og skolens forpliktelser overfor elever i skolen: “Lærere og spesialpedagoger skal sørge for at hver enkelt elev får undervisning som er tilpasset evnene og forutsetningene deres” (Opplæringslova, 1998, §1-3). Paragraf 9A-2 sier videre at “alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Disse bestemmelsene legger klare føringer for hva som forventes av skolen og vil være et bakteppe for denne studien.

I tillegg blir læreren møtt av et stort elevmangfold i skolen i dag. Her finnes elever som av ulike grunner møter hindringer i sin læring (Haug, 2021, s.22; Mitchell & Sutherland, 2020). I redsel for å stemple elever som å ha lærevansker i ung alder har en “vente og se” holdning blitt brukt i utstrakt format. Denne uheldige strategien har påvirket elever med til dels store konsekvenser (Haug, 2021, s.36). Skolens manglende kvalitet skal ikke stå i veien for at elever får et godt nok utbytte av opplæringen sin (Håstein & Werner, 2014, s.138).

1.2 Oppgavens problemstilling

Studien tar utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan skaper lærere og spesialpedagoger rom for deltakelse for elever med lærevansker?

For å bedre forstå hvordan lærere og spesialpedagoger kan skape dette rommet for deltakelse for elever med lærevansker, har tre forskningsspørsmål blitt utarbeidet:

1. Hvordan oppfatter lærere og spesialpedagoger hva deltakelse er?
2. Hvilke faktorer oppfattes som sentrale for tilrettelegging for deltakelse?
3. Hvordan legger lærere og spesialpedagoger til rette for deltakelse for elever med lærevansker?

For det første blir det gjennom forskningsspørsmål 1 søkt å finne en definisjon av begrepet deltakelse. Dette ses som nødvendig for å kunne svare på problemstillingen. Her blir deltakelse beskrevet innenfor en ramme av sosial interaksjon og relasjoner som videre kobles til læring sammen med andre (Booth & Ainscow, 2002, s.3; Marinsson et al., 2007; von Wright, 2006). Læring blir slik innlemmet i et deltakelsesperspektiv som forklart i de sosiokulturelle teoriene til Vygotsky (Hausstätter, 2023, s.114-115). Deltakelsesbegrepet blir videre knyttet opp mot inkluderende opplæring, som forklares å handle om å øke deltakelse for elever i kulturer, fellesskap og læreplaner i tillegg til å redusere ekskludering fra disse (Booth & Ainscow, 2002, s.3). På denne måten baner inkluderingsperspektivene vei for å skape rom for deltakelse gjennom studien. Forskningsspørsmål 2 søker å finne svar på hvilke faktorer som oppfattes som sentrale for tilrettelegging for deltakelse. Her blir læringskonteksten utdypet med vekt på lærerens rolle og klassemiljø. Lærerens undervisningspraksis betyr mye for elevers læring og blir derfor undersøkt nærmere i henhold

til dette forskningsspørsmålet (Dahl, 2016 i Ohna, 2019, s.44). Videre ønskes forskningsspørsmål 3 å svares på gjennom idéen om tilpasset opplæring og at denne i størst mulig grad skal foregå innenfor klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2017 i Lyngsnes, 2021, s.77). Hvordan læreren forstår vansker blir da viktig for tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker og vansketenkning blir satt opp mot barrieretenkning (Øen, 2022, s.8). Studien søker på denne bakgrunnen å finne svar på problemstillingen om hvordan lærere og spesialpedagoger skaper rom for deltakelse for elever med lærevansker.

1.3 Forskning på området – hvordan ser feltet ut?

Ifølge FNs bærekraftsmål skal skolen sikre en inkluderende, rettferdig og god utdanning, som fremmer muligheter for livslang læring for alle (FN-Sambandet, 2024). Videre handler god kvalitet i skole om å utvikle en pedagogikk som ivaretar deltakelse (Ohna & Mjøs, 2023, s.74). Flere internasjonale undersøkelser som PISA, TIMSS og PIRLS prøver å kartlegge elevers kunnskaper i ulike fag og lærere jobber stadig for å forbedre hvordan de underviser. Elever har en sentral plass i dette bildet, noe som kan være lett å glemme. Det at diskusjoner om opplæring sirkler rundt hva som undervises og hvordan denne undervisningen utføres, vil kunne forringe selve samfunnsdebatten, som også trenger å rette søkelyset på det viktige *hvem*. Elever er ikke kun mottakere av det som presenteres i klasserommet, men bør inviteres inn i prosessen som handler om felles meningsskaping (Helgevold, 2016, s.315). Dette viser seg å være utfordrende i og med at det rapporteres fra skoler og PP-tjenester om at skolevegring er økende (Nygård & Bjordal, 2024, s. 24).

Den norske skole har historisk sett gått gjennom en utvikling som beveger seg fra å være to separate skolesystemer på 60-tallet, spesialskolene og folkeskolen. På 70-tallet startet disse å bevege seg mot hverandre gjennom utforskning av integrering av elever med fysiske funksjonsnedsettelse i grunnskolen. Dette for å oppnå tilpasset opplæring. Videre fikk inkludering en viktig plass i det europeiske skolelandskapet etter at Salamanca-erklæringen ble underskrevet i 1994 og de fleste europeiske land anerkjente “at inkluderende undervisning er et viktig premiss for å sikre lik rett til utdanning for alle personer med varierte spesialpedagogiske behov” (Vislie, 2003, s.18; Haug, 2017, s.206).

Tilgang på utdanning spiller en rolle. UNESCO estimerer at 72 millioner barn ikke går på barneskole i økonomisk fattige land. Globalt kan mangel på økonomiske ressurser være en grunn til at barn ikke får skolegang. Videre kan elever også vurdere at utdanningen ikke har

noen plass i livene deres og faller slik fra (Ainscow & Miles, 2008, s.15). Den norske læreplanen retter oppmerksomheten vår mot at inkludering og tilpasset opplæring har viktige plasser i vårt utdanningssystem (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ulik tankegang rundt lærerens rolle i forhold til hvordan man støtter elever med lærevansker i klasserommet trer også frem i denne debatten. Man kan tenke at noen ser for seg læreren som en ekspert på mangfoldige strategier for hvordan man støtter en spesifikk elevs vansker, eller så kan tanken bak være at læreren er veldig god i klasseledelse generelt og slik gir kvalitetsundervisning til alle elever (Haug, 2017, s.213-214). Samtidig er det viktig at skolen også er rettferdig ovenfor sine elever og setter inn ressurser for å hjelpe og støtte alle, uavhengig av sosiale grupperinger (Connell, 2012, s.682-683).

Flere studier antyder at aktiv og entusiastisk elevdeltakelse i læringsaktiviteter forutsier læringsutbytte og fullføring av skole (Bjerga, 2018, s.47). Som bidrag til feltet ønsker denne studien å bringe frem flere synspunkter som dreier seg om hvordan elevens deltakelse, og slik også læring, kan skapes rom for gjennom oppmerksomhet rettet mot perspektiver på relasjoner, inkludering og faktorer som påvirker tilretteleggingen for deltakelse i og utenfor klasserommet (Helgevold, 2016, s.326). Hvordan lærere og spesialpedagoger tilrettelegger for deltakelse for elever med lærevansker, trenger å bli belyst fordi all virkelig læring kun kan skje når elevene selv er aktive (Arnesen, 2020, s.91). Tilpasset opplæring ses som løsningen for å gi alle elever det undervisningsutbyttet de har krav på (Haustätter, 2013). Regjeringen har også en målsetning om å forsterke den tilpassede opplæringen, for slik å redusere omfanget av spesialundervisning (Nordahl, 2018, s.37). Likevel får ikke barn og unge med særlige behov, alltid den støtten og hjelpen de har behov for i den ordinære praksisen i skolen (Nordahl, 2018, s.17). Derfor er det behov for studier som beskriver deltakelse i spesifikke kontekster og med ulike oppgaver som legger opp til aktiv deltakelse (Marinosson et al, 2007, s.246-247). Studien retter slik søkelyset mot hvordan lærere og spesialpedagoger oppfatter begrepet deltakelse, hvilke faktorer som oppfattes som sentrale for deltakelse og hvordan lærere og spesialpedagoger kan tilrettelegge for deltakelse for elever med lærevansker. Med dette bidraget til feltet, vil leseren få enda et blikk inn i hvordan akkurat disse profesjonelle forstod tematikken i sin kontekst rund det å skape rom for deltakelse for elever med lærevansker og videre deres læring.

1.4 Utforming

I innledningen ble bakgrunn for valg av tema gjennomgått, og aktuelle strømninger i tiden ble koblet på. Målet med å undersøke temaet i studien ble presentert i tillegg til grunner for dette. I det videre blir den teoretiske rammen for studien presentert gjennom forskning på feltet i kapittel 2 Teoretisk innramming. Her defineres begrepet deltakelse i tillegg til at inkluderingsbegrepet kobles mot rom for deltakelse. Læringskonteksten beskrives og fellesskap og relasjoner tillegges verdi i henhold til tilrettelegging for deltakelse. Videre gjennomgår kapittel 3 Metode hvilke forskningsmetodiske avgjørelser som ble tatt i prosjektet. Her presenteres valg av kvalitativt design, utvalg og rekruttering av informanter, presentasjon av informantene, intervjuguide, informasjon om gjennomføring av intervjuene, transkribering og analyse, kvalitetskriterier rundt reliabilitet, validitet, styrker og svakheter og forskningsetiske overveielser. I kapittel 4 Resultatdel presenteres resultatene som kom frem gjennom informantene. Kapittel 5 Drøfting diskuterer resultatene opp mot de teoretiske perspektivene og problemstillingen. Til slutt presenteres en oppsummering i kapittel 6 Avsluttende refleksjoner rundt studiens viktigste funn.

2 Teoretisk innramming

I det følgende kapittelet presenteres den teoretiske innrammingen for studien. Innledningsvis forklares og avgrenses begrepet deltakelse under punkt 2.1 Deltakelse. Her utforskes begrepet først som noe sosialt, faglig og demokratisk, for deretter å settes i sammenheng med relasjonelle perspektiver som von Wrights (2006) tanker om intersubjektivitet (von Wright, 2006). Deretter danner inkluderingsbegrepets flerdimensjonale forståelse (Haug, 2021) et utgangspunkt for å belyse det som blir brukt som rammen som skaper rom for deltakelse i denne studien. Under samme punkt kobles deltakelse mot læring og Vygotskys sosiokulturelle teori fungerer slik som bakgrunn (Hausstätter, 2023).

Videre blir forskning rundt klasse miljø, lærerens rolle, ledelse og lærersamarbeid presentert under punkt 2.2 Læringskontekst. Her fungerer Maslows behovshierarki som utgangspunkt for å belyse viktigheten av at alle elever skal kunne kjenne seg trygge nok til å delta i tillegg til at lærerens arbeid for at elever skal få størst mulighet for å delta og lære, blir belyst. Til slutt utdypes forskning rundt tilrettelegging og dets utfordringer ved punkt 2.3 Tilrettelegging for elever med lærevansker. Her følger en avklaring rundt begrepene lærevansker, spesialundervisning, spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. I tillegg presenteres vanketenkning opp mot barrieretenkning for å illustrere hvordan lærere trenger å ha et bevisst forhold til sin egen tankegang rundt hvordan de oppfatter elevers vansker. Slik kan de best mulig tilrettelegge for deltakelse for elever med lærevansker.

2.1 Deltakelse

2.1.1 Å lære i samhandling med andre

Deltakelse kan forklares som å lære sammen med andre i sosial interaksjon i hverdagslige aktiviteter (Booth & Ainscow, 2002, s.3; Marinossion et. al., 2007). Det beskrives også som “a feeling of belonging and engagement, experienced by the individual in relation to being active in a certain context” (Eriksson & Granlund, 2004, s.206-207). I et vidt perspektiv kan deltakelse handle om tilgang til samfunnets institusjoner, mens det på et dypere og mer personlig plan, dreier seg om individets opplevelse rundt deltakelsen. Da menes opplevelse av tilhørighet og det å bli anerkjent, akseptert og verdsatt for den man selv er (Marinossion et. al., 2007; Booth & Ainscow, 2002, s.3). Begrepet er komplekst, men kan forstås som en praksisnær tilnærming til å beskrive relasjoner mellom individer, læringserfaringer og gi et

innhold til arbeid med dimensjonen som omhandler demokratiske rettigheter innenfor klasserommet (Martinsen, 2021, 186).

2.1.2 Sosial, faglig og demokratisk deltakelse

Sosial deltakelse kan knyttes til samhandling i felles aktiviteter, som skaper et grunnlag for de sosiale relasjonene. Tilhørighet blir sett på som nødvendig for sosial deltakelse, i tillegg til at tilstedeværelse, anerkjennelse og aksept anses som en forutsetning for denne. Det er delte meninger rundt om forståelse og mestring av aktiviteten er nødvendige aspekter ved deltakelse (Martinsen, 2021, s.192). Det stilles også spørsmål ved om individets opplevelse av å være i atmosfæren av en aktivitet er nok, når det er tale om deltakelse. I en gjensidig prosess blir elevens opplevelse av seg selv formet gjennom interaksjon med omgivelsene (Martinsen, 2021, s.192). Det å bli regnet som et selvsagt medlem i læringsfellesskapet, forklares som grunnleggende for deltakelse. For å fremme faglig mestring blir elevens faglige deltakelse knyttet til emosjonell støtte fra læreren. Her kommer også støtte fra medelever til. Elever kan opptre som den kunnskapsrike andre eller en samarbeidspartner når de arbeider sammen på lik linje i interaksjon. Det blir viktig at den enkelte elevs bidrag anerkjennes og verdsettes. I det faglige arbeidet kan elevene slik sammen skape mening, forståelse og kunnskap (Martinsen, 2021, s.192-193). For å få til demokratisk deltakelse trenger man at læringsmiljøet tilpasses den enkeltes behov og evner i tillegg til at elevene selv får være medbestemmende. Her blir elevenes egne erfaringer fremhevet som betydningsfulle for motivasjon. For at elevene kan utvikle autonomi og initiativ blir fleksible læringsaktiviteter pekt på som viktige å fremme. Slik får elevene mulighet til å være deltakende på egne premisser. Differensiering kan brukes i kollaborative arbeidsformer (Martinsen, 2021, s.192-193). I skiftende situasjoner og ved tiden som går blir det stadig behov for nye praktiske løsninger, som trenger å bli tilpasset nye elever med nye behov og kontekster (Uthus, 2021, s. 130-131).

2.1.3 Deltakelse som noe relasjonelt

Von Wrights (2006) tanker rundt kompleks involvering kan kobles til deltakelse. Her beskrives deltakelse som å være involvert i en situasjon både kognitivt, emosjonelt og relasjonelt og at man samtidig blir gitt rom for å handle og uttale seg (Helgevold, 2016, s.7). Det dreier seg da om noe mer enn bare å være fysisk til stede. Relasjonen mellom elev og lærer regnes også å ha vesentlig betydning for elevens læringsutbytte. Dette er det bred

enighet om (Helleve, 2020, s.89). Denne intersubjektiviteten kan oppfattes som et møtested der hver part kan ta perspektivet til den andre i samtalen og slik få innsikt i hvordan andre tenker ulikt enn en selv. Slik kan dette være et møtested der ny mening blir til på vei til et felles mål (Helleve, 2020, s.93; von Wright, 2006, s.166). Likevel er dette noe lærere må være oppmerksomme på og reflektere over i forkant. Slik kan lærer være klar til å ta det etiske ansvaret for å ta perspektivet til eleven og også lære fra eleven selv (von Wright, 2006, s.168).

2.1.4 Inkludering

Inkluderende utdanning fordrer at alle barn får muligheten til å delta i meningsfull opplæring (Florian & Spratt, 2013, s.121). Inkludering handler videre om å “tilrettelegge for deltakelse i et sosialt, lærende og utviklende fellesskap med andre” (Hanssen, 2021, s.248). Studien beskriver i det videre inkluderingsbegrepets idéer og perspektiver som muligheter for å utforme et rom for deltakelse. Nevøy og Ohna (2014) påpeker viktigheten av å fortsette å diskutere hvilken forståelse man har av inkluderende opplæring, slik at man ikke lever i troen på at man har en felles forståelse, når den ikke er der (Nevøy & Ohna, 2014, s.18).

Deltakelse henger tett sammen med både inkludering og ekskludering. Inkludering handler om å minimere *alle* barrierer i utdanning for *alle* elever, ved å redusere faktorer som står i veien for deltakelse. Disse kan stamme fra vansker i relasjoner, utfordringer med det som undervises eller ikke å kjenne seg verdsatt. Ved å arbeide med å redusere disse midlertidige og varige, ekskluderende faktorene, letter man mulighetene for *full deltakelse* (Booth & Ainscow, 2002, s.3). Dette rommet for deltakelse, blir i det videre forsøkt fylt med inkluderingsaspektets mange begreper som blir presentert nedenfor: fellesskap, medvirkning, utbytte, tilgang, samarbeid, mangfold, anerkjennelse og aksept (Haug, 2021; Florian et al., 2017).

Kriterier for inkludering har av Haug (2021) blitt oppsummert som fellesskap, deltakelse, medvirkning (demokratisering) og utbytte, samtidig som det blir oppfattet som et relasjonelt fenomen (Haug, 2010; Haug, 2021, s.53). Inkludering kan oppfattes både endimensjonalt og flerdimensjonalt. Endimensjonal forståelse av inkludering dreier seg om plassering. Da blir elever som får spesialundervisning plassert i en vanlig klasse ved den skolen de hører til (Haug, 2021, s.52). Den flerdimensjonale tilnærmingen undersøker flere ulike komplekse

forhold som kan påvirke elevens trivsel og læring. Den tar hensyn til en horisontal og en vertikal dimensjon. Den vertikale dimensjonen handler om hvilke rammevilkår de ulike institusjonene inkludert læreren må tilpasse seg, mens den horisontale dimensjonen peker mot hva eleven har krav på for å oppleve inkludering: fellesskap, deltakelse, sjansen til medvirkning og å få et utbytte. Som vist er deltakelse en del av denne inkluderingsmodellen, likestilt med de andre dimensjonene. Studien forstår begrepet både som en forutsetning for inkludering, samtidig som de andre tre dimensjonene fellesskap, medvirkning og utbytte er nødvendige for at deltakelse kan skje. I det videre søkes de horisontale dimensjonene å brukes som ramme for å skape idéen om rom for deltakelse. Den vertikale dimensjonen spiller også en rolle ved offentlige dokumenter, kommunen, skolen og lærernes verdier og handlinger, i tillegg til elevers og foresattes opplevelser og erfaringer. Det er den horisontale dimensjonen som får størst oppmerksomhet i denne studien, men den vertikale delen bidrar også i form av lærerens bidrag for å forklare rommet for deltakelse.

	Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Verdier, organisering og vilkår				
Skole/lærere Verdier og praktisk handling				
Elev/foresatte Opplevelse/erfaring				

Inkludering starter ved anerkjennelsen av at elever er ulike (Booth & Ainscow, 2002, s.3). Det er i tillegg stor enighet rundt at inkluderende opplæring dreier seg om å “øke deltakelse for elever i, og redusere deres ekskludering fra kulturer, fellesskap og læreplaner i ordinære skoler” (Booth & Ainscow, 2002, s.3). Inkluderende pedagogikk blir forklart å være en tilnærming til undervisning der læreren responderer på individuelle forskjeller uten at marginalisering skjer når elever blir behandlet ulikt (Florian & Spratt, 2013, s.119). Likevel finnes flere ulike perspektiver på inkludering innenfor samme land og innenfor samme skole, i tillegg til at det har vist seg utfordrende å konkretisere prinsippet om inkludering i forskning (Ainscow & Miles, 2008, s.17; Martinsen, 2021, s.186). Inkluderende

praksis hevdes å kunne forekomme i mange ulike former, men at den likevel må forstås kontekstuel (Øen, 2022).

Florian et al. (2017) presenterer også en tilnærming til inkludering. Her foreslås aspekter som tilgang, samarbeid, utbytte, mangfold, anerkjennelse og aksept (Florian et al., 2017, s.52). Ved å reflektere rundt spørsmål om deltakelse innenfor disse aspektene, ønsker forskerne å gi skoler en måte å forstå inkludering på gjennom deltakelse, grunnet dets anvendelighet i praksis (Florian et al., 2017, s.49). I denne studien brukes aspektene som et springbrett mot inkludering for å skape rom *for* deltakelse.

Inkluderingsbegrepet oppfattes i tillegg som dynamisk, som betyr at man ikke kan si at inkludering er oppnådd eller ikke. Det blir betegnet som en prosess som inngår i all daglig pedagogisk virksomhet (Nordahl, 2018, s.29). Derfor kan økt deltakelse for noen bety en forringelse av muligheter for deltakelse for andre, i en slags uendelig prosess (Florian et al., 2017, s.50).

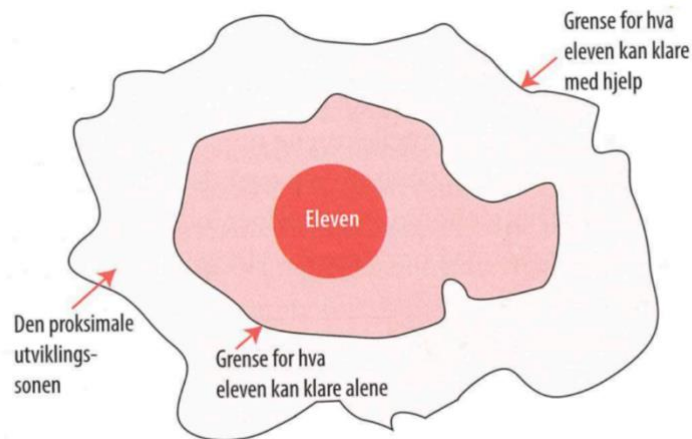
2.1.5 Deltakelse for læring

Skolens mandat er opplæring og hovedmålet for elever er å tilegne seg de kunnskaper og redskaper som trengs for å kunne delta og bidra i samfunnet både i sosiale relasjoner og i arbeidslivet (Hausstätter, 2023, s.109). Slik trenger studien en tydeliggjøring av begrepet læring og dens forhold til deltakelse.

Læring i det sosiokulturelle perspektivet

Deltakelse ble tidligere forklart som å lære sammen med andre i sosial interaksjon i hverdagslige aktiviteter (Booth & Ainscow, 2002, s.3; Marinossion et. al., 2007). I det følgende beskrives deltakelse i forhold til læring gjennom de sosiokulturelle teoriene om læring der samhandling spiller en sentral rolle (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.32-33). I sosiokulturell teori presenteres den russiske teoretikeren Lev Vygotskys tanker rundt hvordan barn lærer. Gjennom interaksjon mellom den lærende og verden, skapes mening. Først skapes læring én gang på et sosialt nivå mellom mennesker, og så for andre gang på et kognitivt nivå. Psykologiske redskaper står sentralt i teorien og disse er både fysiske og abstrakte gjenstander, knyttet til kulturen man er en del av. For å forstå dette perspektivet kan man tenke seg at læring og opplæring er prosesser der mennesker jobber med å forstå og ta i bruk disse redskapene for slik å få mulighet til å delta i samfunnet. Et av de viktigste psykologiske redskapene Vygotsky

beskriver er språket (Hausstätter, 2023, s.114-115). Videre kan kulturen et barn vokser opp i bli utgangspunkt for hva og hvordan det lærer om verden (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.67). Vygotsky peker mot to ulike mentale utviklingsnivåer hos barn, der det ene dreier seg om hva barnet kan mestre på egen hånd og det andre hva barnet kan greie ved hjelp av en voksen i barnets nærmeste utviklingssone. Undervisning som skjer i elevens nærmeste utviklingssone, driver elevens utvikling fremover og kan betegnes som tilpasset undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.68).



Figur 1. Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2005, s.192)

Arbeidsformer der eleven er aktiv, som i prosjektarbeid, er viktig å bruke systematisk i skolen. Hver enkelt elev kan gis oppgaver som resten av gruppen er avhengig av, og slik kommer de sammen frem til et resultat og en felles forståelse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.74-75). Gjennom dynamisk testing kan man finne frem til elevens nærmeste utviklingssone (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.68-69).

Relasjoner

Relasjoner handler om “å knytte forbindelser eller etablere gode forhold” (Helleve, 2020, s.90). Sett fra et elevperspektiv blir flere områder fremhevet som viktige for å beholde en god relasjon mellom lærer og elev og et godt læringsmiljø for læring. Disse er blant annet at læreren setter tydelige rammer for hva som er forventet av elevene med høy grad av kontroll og styring kombinert med høy grad av omsorg og varme (Helleve, 2020, s.94). Videre nevnes at læreren må se den enkelte og akseptere eleven slik han er, aktivt la elevene delta i beslutninger rundt egen læringsprosess, være i stand til å bruke skjønn rundt

kunnskapsformidlingen, se humor som en verdi i undervisning, være rettferdig og vurdere handlingene og ikke personene i klasseromssituasjonene (Helleve, 2020, s.93-100).

Dialog som redskap

Dialogen bidrar til å gi forståelse, utvikle begreper, oppklare misforståelser, se sammenhenger og oppdage løsninger. Dialog bidrar til å omforme og endre de kunnskapsstrukturene man allerede har (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.72). Det at læreren er seg bevisst hvilken funksjon dialogen har i en relasjon, vil kunne åpne opp for deltakelse for elever. Ved å for eksempel ikke gi all informasjon på et spørsmål stilt av eleven, vil dette kunne generere andre elevers lyst til å svare på det (Helgevold, 2016, s.9). Det vil også for elever heller være aktuelt å prøve å skjule det man ikke vet, enn å stille seg sårbar ved å svare “feil” på et spørsmål slik at de andre elevene får vite det man ikke kan. Derfor kan lærerens bevisste måte å reagere på elevers svar på, være viktig. Læreren kan bruke dette som en måte å gi elevene rom for deltakelse (Helgevold, 2016, s.11). I tillegg kan det at læreren kontinuerlig ser etter elevers potensielle muligheter for deltakelse og aktivitet, være viktig. Dersom timer er detaljplanlagt fra lærerens side, blir det mindre muligheter og plass for elevers initiativ til deltakelse. Når disse inspillene kommer fra elevenes side, blir det å lytte og respondere til disse en viktig del av å utvide eksisterende perspektiver og få inn nye (Helgevold, 2016, s.12).

2.2 Læringskontekst

I det følgende presenteres læringskonteksten i klasserommet. Først presenteres teori rundt læringsmiljøet og Maslows behovshierarki for å forstå hvordan trygghet spiller inn for elevdeltakelsen under punkt 2.2.1 Læringsmiljøet. I det videre forklares hvilken rolle læreren spiller for å ivareta elevers deltakelse under punkt 2.2.2 Læreren rolle – klasseledelse, punkt 2.2.3 Kompetanse, punkt 2.2.4 Læreren som motivator, punkt 2.2.5 Elevmedvirkning og punkt 2.2.6 Holdninger hos læreren. Avslutningsvis blir ledelsen og lærersamarbeid pekt på som medvirkende for elevers deltakelse. Dette blir forklart under punkt 2.2.7 Ledelsen og punkt 2.2.8 Lærersamarbeid. Læring blir i det følgende forstått som et nært knyttet begrep innenfor deltakelsesperspektivet, som finner sted i den sosiale interaksjonen. Dette siden deltakelse kan forstås som læring sammen med andre i sosial interaksjon i hverdagslige aktiviteter (Booth & Ainscow, 2002, s.3; Marinossion et. al., 2007).

2.2.1 Læringsmiljøet

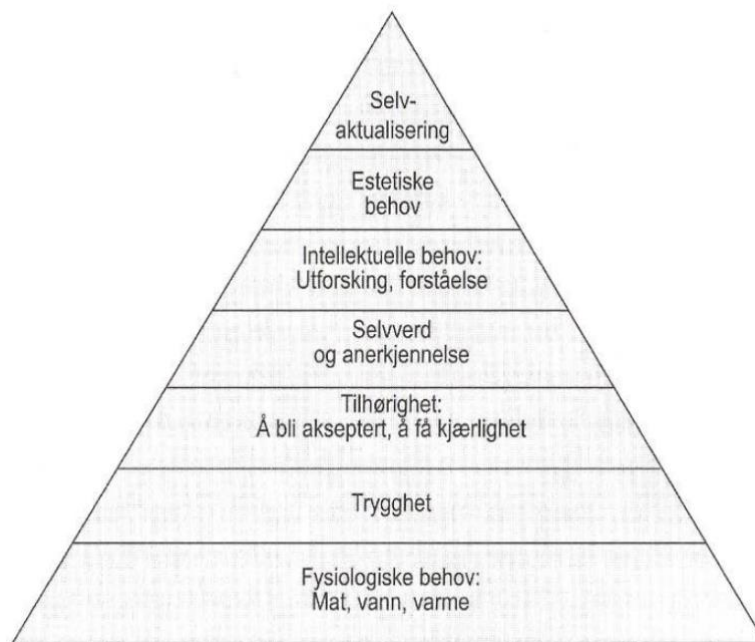
Læringsmiljø blir av veilederen for spesialundervisning og tilpasset opplæring definert som “de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel” (Utdanningsdirektoratet, 2014). Læreren trenger å etablere positive og støttende relasjoner til hver enkelt elev, en god læringskultur i tillegg til tydelige forventninger og strukturer som kan motivere elevene (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Læringsmiljø spiller en betydelig rolle for læring i klasserommet og elever lærer bedre hvis de har en positiv oppfatning av det sosiale miljøet, medregnet læreren (Mitchell & Sutherland, 2020, s.211). Dette læringsmiljøet kan deles inn i faktorer som har som mål å fremme læring. “Relasjoner” spiller en rolle i forhold til i hvor stor grad personene i klasserommet støtter og hjelper hverandre. “Personlig utvikling” handler om i hvor stor grad elevens utvikling legges til rette for. Til sist nevnes et “velorganisert klasserom” i forhold til orden, tydelige og klare forventninger og at lærer kan respondere i forhold til forandringer (Mitchell & Sutherland, 2020, s.212).

Et følelsesmessig trygt læringsmiljø er nødvendig for at elever kan få de beste mulighetene for å lære. Spesielt elever med lærevansker vil kunne være i faresonen for å utvikle lavere selvtillit, stress, sinne, angst og depresjon grunnet negative følelser rundt det å håndtere en krevende skolehverdag. Lærere har et spesielt ansvar for å bryte denne vonde sirkelen ved å utvikle gode relasjoner til eleven og et klassemiljø som vektlegger stabilitet, trygghet, empati, positive bekreftelser og en følelse av å ta del i et fellesskap. Som person skal eleven kunne kjenne seg akseptert og læreren kan i tillegg gi hvert medlem en rolle der alle i klasserommet jobber mot et felles mål. Humor kan også være et viktig verktøy for å bryte opp spenning og gjøre læringen morsom (Mitchell & Sutherland, 2020, s.212). Haug (2021) påpeker likevel at å si at inkluderende arbeidsmiljø gir bedre læring, ikke et godt nok argument for at inkludering er et godt alternativ, og at det bør innføres (Haug, 2021, s.59).

Før elever vil kunne delta for å lære og utvikle seg trenger de mest grunnleggende behovene hos eleven å være dekket. Disse behovene illustreres gjennom Maslows behovshierarki, som kan knyttes til læringsmiljøet. Denne fremstilles som en pyramide med syv trinn for å vise menneskers mangelbehov fra de mest grunnleggende behov nederst, som mat, drikke,

oksygen, søvn og hvile, til øverste del med selvrealisering (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.139)



Figur 2. Maslows behovshierarki (modifisert etter Maslow, 1970 i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.139)

Etter å ha fått dekket de grunnleggende behovene nederst i pyramiden først, vil eleven videre søke å dekke behovet for trygghet, tilhørighet, selvverd og anerkjennelse lenger oppover mot toppen i pyramiden. Trygghet og forutsigbarhet i klasserommet vil kunne gjøre sitt til at elevens oppmerksomhet kan fokuseres mot skolearbeidet. Tilhørighet blir viktig for at eleven kan konsentrere seg om det han skal lære, heller enn å fokusere mest på å få de sosiale interaksjonene til å fungere. For å oppnå selvverd og anerkjennelse enda høyere opp i pyramiden blir det viktig at eleven får oppgaver som kan mestres, selv om man ikke skal få anerkjennelse kun for det man presterer. Mangelbehovene i de nedre delene av pyramiden må være dekket for at de øverste delene kan få spillerom, beskrevet som intellektuelle og estetiske behov. Gjennom disse kan eleven nå starte med å utvikle sine talenter og kunnskaper på de to øverste trinnene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.139-140).

2.2.2 Lærerens rolle – klasseledelse

Lærerens forståelse av egen rolle overfor sine elever, betyr mye (Biesta, 2010). I tillegg er det bred enighet om at læreres undervisningspraksis har stor betydning for elevers læring (Dahl, 2016 i Ohna, 2019, s.44). Mål skal oppnås i forhold til enkeltelever, men også i forhold til klassen, skolen og læreplanen (Ogden & Moen, 2021, s.172-173). Elever bør ikke forbli under den oppfatning at de nødvendigvis trenger en lærer for å lede dem til kunnskap. Læring

vil kunne finne sted, selv uten en lærer som støtte (Biesta, 2010). Videre rettes søkelyset på klasseledelse og lærers rolle som faktor som spiller inn for deltakelsen til elevene.

Klasseledelse handler om “lærerens kompetanse i å skape arbeidsro samt fremme elevenes oppmerksomhet og motivere til innsats i timene” (Ogden, 2015, s.129 i Ogden & Moen, 2021, s.172-173). Ledelsen i klasserommet kan deles inn i fire forhold; forutsigbarhet, tilpasset og engasjerende undervisning, utviklingsstøttende relasjoner mellom elev og lærer og den kontekstuelle eller situerte dimensjonen. Dette sier noe om at utførelsen av klasseledelse avhenger av den enkelte klasse og lærer (Ogden & Moen, 2021, s.174). Å ta hensyn til disse fire forholdene kan beskrives som “proaktiv” klasseledelse. Læreren leder klassen gjennom undervisningen med struktur som regler og rutiner, i tillegg til å opprettholde en positiv relasjon til elevene med engasjerende undervisning som forholder seg til den klasseromssituasjonen som til enhver tid oppstår (Ogden & Moen, 2021, s.174). I tillegg krever klasseledelse spesifikke ferdigheter og kunnskaper, men også holdninger (Bratteng & Knutsen, 2021, s. 153). For å klare å utføre god klasseledelse er læreren avhengig av forholdene i egen organisasjon. Dette innebærer forventning om at læreren utøver godt lederskap, selv om det å tilpasse undervisningen kan oppfattes som både et komplekst og flerdimensjonalt arbeid (Bratteng og Knutsen, 2021, s.154; Ogden & Moen, 2021, s.172). Læreren må være en tydelig voksenperson som også har forståelse for klassen som sosialt system (Bratteng og Knutsen, 2021, s.154-155).

Det å være en autoritativ lærer blir viktig gjennom hva og hvordan man snakker og kroppsspråk. Man finner en balanse mellom ikke å være for fast og ikke for ettergivende. Et velorganisert klasserom innebærer få og tydelige forventninger som elevene også har vært med på å utforme, innøvde overganger mellom aktiviteter, samt transparens rundt hvilken oppførsel som er forventet og hvilke konsekvenser som vil følge ved brudd av forventningene. Dette vil ha betydelig påvirkning på kvaliteten i læringsmiljøet. Lærers fysiske plassering i klasserommet spiller også en rolle. Her bør lærer være på et sted man har god oversikt og ofte kan få øyekontakt med elevene for å se etter varseltegn for unødig oppførsel (Mitchell & Sutherland, 2020, s.215-216).

For å støtte elever i sin utvikling kan lærer og elev sammen sette faglige og sosiale mål og prioritering av dem. Disse skal være tydelige, oppnåelige og både kort- og langsiktige. Lærere hjelper eleven med å reflektere rundt hvordan de kan oppnå disse gjennom ofte å gi

direkte, målrettede tilbakemeldinger og vise hvordan undervisningen knyttes opp mot dem. Her spiller motivasjon en rolle, noe læreren trenger å ta hensyn til både gjennom tålmodighet og fasthet. Her bør læreren sette av tid for en-til-en møter med eleven minst en gang i uken (Mitchell & Sutherland, 2020, s.213-214).

2.2.3 Læreren som motivator

Motivasjon beskrives som en drivkraft som betyr noe for atferd. Det finnes mange teorier om motivasjon og i denne studien brukes i hovedsak Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori, sammen med Maslows behovshierarki (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.132 og s.139). Deci og Ryan (2000) presenterer en selvbestemmelsesteori der menneskets motivasjon for ulik atferd blir koblet sammen med det å dekke grunnleggende behov. Teorien regner mennesket som aktivt og utviklingsorientert, med et ønske om å etablere en organisert sammenheng mellom seg selv og omverdenen (Deci & Ryan, 2000, s.262). Graden av motivasjon blir knyttet til hvor godt tre grunnleggende behov har blitt dekket for å nå mål; behovet for autonomi (autonomy) eller selvbestemmelse, behovet for kompetanse (competence) og behovet for å føle tilhørighet til medmennesker (relatedness) (Rafaelsen, 2020, s.98; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.142). Disse behovene blir forklart som grunnleggende behov som må tilfredsstilles for utvikling, optimal vekst og velbefinnende (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.143). Det lærere kan gjøre for å dekke behov som autonomi hos eleven er å sette meningsfulle mål samt å gi passende utfordrende og relevante læringsaktiviteter. I tillegg bør lærere tilstrebe å skape et klasseklime som gjør elevene mer komfortable med å ta initiativ og tørre å ta større plass i undervisningen (Rafaelsen, 2020, s.100). Her spiller også det å tilrettelegge for positive relasjoner elevene imellom inn (Havik, 2020, s.119). For å dekke behovet for kompetanse i forhold til modellen til Deci og Ryan (2000) blir det viktig at læreren er i forkant ved å skape et mestringsorientert læringsmiljø. Dette vil kunne minske konkurranse elevene imellom. Motstykket ville ha vært et prestasjonsorientert læringsmiljø (Havik, 2020, s.120). For å gi elever tilhørighet vil lærers oppmerksomhet for å ivareta elever både sosialt og faglig være svært viktig for å forebygge at de blir utstøtt eller mobbet på skolen (Havik, 2020, s.139).

2.2.4 Elevmedvirkning

Samfunnet som demokrati har behov for at voksne personer engasjerer seg for at demokratiet skal fungere. Slik blir det også viktig at elever i skolen kan få praktisert det å fremme

fellesinteresser, blant annet gjennom det lovfestede elevrådet. Det at læreren i realiteten styrer mesteparten av det som foregår i klasserommet, kan gi grunnlag for å stille spørsmål om elevens egentlige medvirkning (Imsen, 2020, s.121). Likevel blir det viktig at læreren gir tydelige signaler om at elevens innsats kan påvirke resultatet i klasserommet, altså indre kontrollplassering, og ikke at elevens funksjons- eller lærevansker blir avgjørende. Dette kan videre føre til passivitet i klasserommet. Læreren trenger derfor å organisere læringssituasjoner for elever der de ikke kan unngå å ta en aktiv rolle. Slik kan deltakelsen i skolen øke (Marinossion et al, 2007, s.254-255).

2.2.5 Holdninger hos læreren

Holdninger defineres ofte som “varige disposisjonar skapte av tidlegare erfaringar” (Haug, 2021, s.150). Dette betyr at hver enkelt adferdsmessig, emosjonelt og kognitivt er disponert for ulike måter å bevisst og ubevisst reagere på, i forhold til mennesker og hendelser. Den emosjonelle delen ved holdninger gjør dem spesielt motstandsdyktige mot endring, noe som gjør dem til noe mer fundamentalt enn meninger (Haug, 2021, 150). Det å bli møtt med anerkjennelse, altså positive holdninger, er en forutsetning for læring. Elever som får spesialundervisning blir møtt med mer negative holdninger fra lærere, enn elever som ikke oppfattes som krevende eller utfordrende å jobbe med. Dette blir beskrevet som uakseptabelt (Haug, 2021, s.150). Lærere trenger å formidle høye, men realistiske forventninger til elever i klasserommet og ha troen på at alle elever kan oppnå viktige læringsmål i læreplanen (Mitchell & Sutherland, 2020, s.215). Lærere skal også streve mot å ha høye forventninger til sine elever og foreldrene deres, der resultater kommer like mye fra innsatsen som blir satt ned, som evnene man har (Mitchell & Sutherland, 2020, s.215). Læreren skal utfordre elevene sine, men også vise dem at de selv er ansvarlig for sin fremgang og støtte dem i å utvikle tro på egne evner (Mitchell & Sutherland, 2020, s.215). Tankegangen om at alle elever har muligheter for å kunne lære, blir også viktig, heller enn å anta at noen elever har bedre anlegg for dette enn andre. Da gjelder det for læreren å tenke at mønster for hva elever tidligere har fått til, kan brytes og forandres til det bedre, gjennom de daglige møtene mellom lærer og elev. Elever oppfatter hva læreren tror de kan mestre og har en tendens til å oppfylle denne forventningen både på godt og vondt (Hart & Drummond, 2014, s.441-442). Det å utøve empati overfor elever og gjøre sitt beste for å sette seg inn i deres perspektiver, hjelper til med å skape rom for at elever selv kan skape egne forhold for læring uten restriksjoner (Swann et al, 2012, s.59). Slik har læreren muligheten for å påvirke eleven, på

godt og vondt (Swann et al, 2012, s.60). Likevel kan det å for tidlig komme til for å “støtte” eleven, være å ta fra eleven et læringsøyeblikk (Swann et al, 2012, s.61) Alle kan være et fullverdig medlem av en gruppe, hvis de rette mulighetene gis (Swann et al, 2012, s.64). Holdninger skal likevel ikke forveksles med manglende mestringstro og motivasjon. Ved å be skoler om å jobbe med holdningsarbeid, kan dette implisitt forstås som at en “dårlig holdning” ligger til grunn for utfordringer i deres arbeid med for eksempel utfordrende atferd blant elever (Øen, 2021).

2.2.6 Kompetanse

Det stilles spørsmål om elever som mottar spesialundervisning i praksis har likeverdige vilkår for å få et tilfredsstillende læringsutbytte i skolen (Hanssen, 2021, s.249). 5,8 % av lærerne i dagens skole oppfyller ikke kravene som settes for ansettelse, noe som betyr at de ikke har en godkjent lærerutdanning eller annen godkjent utdanning for å bli ansatt i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2018a i Hanssen, 2021, s.249). Det pekes mot flere studier som hevder at elevers læringsutbytte slik blir dårlige enn det kunne ha vært grunnet manglende eller mangelfull spesialpedagogisk kompetanse (Hanssen, 2021, s.249). Kompetanse kan defineres som “de samlede *kunnskaper, ferdigheter, evner, holdninger og verdier* som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål” (Gotvassli, 2013 i Hanssen, 2021, s.250). Tre grunnleggende faktorer blir fremhevet som viktige. Den første er lærerens evne til “å inngå i, og opprettholde, en sosial relasjon til den enkelte elev” (Helleve, 2020, s.89). Videre er den neste faktoren at læreren trenger “kompetanse i klasseledelse og undervisningsforløp” i tillegg til å “opprettholde regler og utvikle dem”. Den tredje faktoren er “fagkompetanse og hvordan man underviser i faget” (Helleve, 2020, s.89). Likevel trenger en lærer som skal kunne hjelpe elever med lærevansker i tillegg spesialpedagogisk kompetanse. Denne kan forstås som mangefasettert med flere ulike aspekter. Skau (2017) beskriver denne som å være spesialisert teoretisk kunnskap, spesifikke spesialpedagogiske ferdigheter, personlige egenskaper og det hun kaller utforskende vilje (Skau, 2017, s.58; Hanssen, 2021, s.258). Her dreier spesialisert teoretisk kunnskap seg om fagspesifikke kunnskaper opp mot utviklingspsykologi og videre termer for å beskrive diagnoser som for eksempel autismespekterforstyrrelser eller ADHD (Hanssen, 2021, s.256). Spesifikke spesialpedagogiske ferdigheter omhandler at læreren vil kunne ta valg i forhold til metode og didaktik når et undervisningsopplegg utvikles. Kompetanse i spesialisert teoretisk kunnskap og spesifikke spesialpedagogiske ferdigheter henger sammen

og vil utfylle hverandre for å få til en hensiktsmessig undervisning (Hanssen, 2021, s.257). Personlige egenskaper handler om å ha blick for og verdsette det at elever er ulike og slik kan utgjøre en ressurs. I tillegg innebærer dette også at læreren viser omsorg og varme vist gjennom handlinger, ord, blick og hvordan læreren oppfører seg på (Hanssen, 2021, s.257-258). Aller sist ønskes ved utforskende vilje at lærer stadig ønsker å utvikle og utfordre sitt praksisfelts tradisjoner og perspektiver ved å stille kritiske spørsmål, reflektere rundt egen praksis og kontinuerlig søke etter ny informasjon (Hanssen, 2021, s.258). Slik spesialpedagogisk kompetanse er nødvendig og regnes som en berikelse for skolen (Hanssen, 2021, s.258).

2.2.7 Ledelsen

En støttende og visjonær skoleledelse blir beskrevet som viktig for å skape en god kultur for læring for elever (Imsen, 2020, s.410). Ledelsen trenger videre å ha klart fokus på hva som er skolens hovedoppgave for å utvikle undervisning som støtter elevenes læring (Lyngsnes, 2021, s.86). Skolene trenger bevisst å ta i bruk handlingsrommet som ligger i ordinær undervisning før elever vurderes å få spesialundervisning (Lekang, 2021, s.43). Ved at ledelsen gir tillit til lærerne, baserer valg på forskningsbasert kunnskap og legger til rette for profesjonelle læringsfellesskap og lærende nettverk, kan dette samarbeidet gi lærerne og lederne muligheten til å utvikle et helhetlig bilde sammen av hvordan elever lærer på bakgrunn av tilpasset opplæring (Lekang, 2021, s.53). Likevel melder IRIS-rapporten (2012), som undersøkte hvorfor man ser en økning i spesialundervisning, at skolens pressede økonomi har skyld i den økte bruken av spesialundervisning, i motsetning til anvendelse av tilpasset opplæring (IRIS, 2012 i Nordahl, 2018, s.110). Dette betyr at elever med mindre vansker som ellers kunne fått undervisningen tilpasset for å få tilstrekkelig utbytte av den, ikke får dette grunnet dårlig tilgang på ressurser ved skolen (IRIS, 2012 i Nordahl, 2018, s.110).

2.2.8 Lærersamarbeid

Skoler har ulike kulturer, altså verdier og overbevisninger, som vil kunne påvirke hvordan de oppfatter sin virkelighet. Lærere har også sine egne underbevisste forståelser av hvordan de mener ting skal gjøres (Oterkiil, 2015, s.63). En lærers yrkeskultur kan beskrives i to ulike dimensjoner: form og innhold. Her kan innhold forklares som de viktigste holdningene, verdiene og handlingsmønstrene en gruppe lærere deler, mens form dreier seg om for eksempel at lærere arbeider mest individuelt eller også former frivillige grupper sammen eller

at ledelsen påtvinger en gruppe å samarbeide (Imsen, 2020, s.544). Det at lærere samarbeider vil kunne støtte og hjelpe dem i deres arbeid ved å utveksle kunnskaper slik at de kan oppnå noe sammen. Her nevnes det å be om råd og assistanse og dele erfaringer og planer, men også å ha åpenhet rundt arbeidet og akseptere hverandres vurderinger (Imsen, 2020, s.547). Et godt praksisfellesskap kjennetegnes ved en samarbeidsorientert innstilling og kultur, der medlemmene lærer av hverandre og løser ulike utfordringer sammen (Nordahl, 2018, s.245). Både planlegging, gjennomføring og vurdering, skal skje gjennom å ta i bruk forskningsbasert kunnskap (Nordahl, 2018, s.245).

2.3 Tilrettelegging for elever med lærevansker

Videre presenteres teori som vil kunne påvirke tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker i skolen. Først vises til punkt 2.3.1 Mangfoldets utfordringer etterfulgt av forskning om elevers vansker under punkt 2.3.2 Elever med lærevansker. Videre følger punkt 2.3.3 Avklaring rundt begrepene spesialundervisning, spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Deretter følger punkt 2.3.4 Tiltak og avslutningsvis punkt 2.3.5 Vansketenkning og barrieretenkning, som leder tankene mot drøftingsdelen.

2.3.1 Mangfoldets utfordringer

Den største utfordringen med arbeidet i skolen, er elevmangfoldet (Haug, 2021, s.22). Man kan beskrive mangfold som noe som gjelder alle og at “hvert individ i utgangspunktet er unikt selv om det finnes mange fellestrekk” (Lund, 2018, s.88). Det å nå alle elever slik at de får realisert potensialet sitt er en av de mest sentrale verdiene i skolen. Slik sosial rettferdighet har skolen vansker med å oppfylle for alle elever. Flere ulike tilnærminger har blitt prøvd ut gjennom skolens utvikling for å sikre alle lik rett til utdanning. Alle fikk først den samme opplæringen, siden ble ulike former for organisatorisk differensiering brukt, for så å lande på tilpasset opplæring og pedagogisk differensiering (Haug, 2021, s.22). Læreren bærer slik et ansvar for at elevene i samlet klasse får et utbytte av opplæringen som er tilfredsstillende (Haug, 2021, s.22). Det er behov for at to utfordringer blir oppfylt for å skape en god skole. Nemlig at elevene får være i et skolemiljø preget av trivsel, i tillegg til gode vilkår for læring. Det er ikke tilstrekkelig å bli plassert i en klasse, siden dette verken sikrer et skolemiljø preget av trivsel eller gode vilkår for læring (Haug, 2021, s.52).

2.3.2 Elever med lærevansker

Elever med lærevansker vil si elever som av ulike grunner møter betydelige hindringer i sin læring og utvikling (Mitchell & Sutherland, 2020). Disse har sitt utspring i fysiske, sensoriske, intellektuelle og følelsesmessige faktorer og kommer til uttrykk på flere måter. Eleven kan ha utfordringer med å tilegne seg fysiske og sosiale ferdigheter som trengs i deres kultur, oppnå fremgang akademisk eller med å inneha en følelse av selvtillit (Mitchell & Sutherland, 2020, s.xi). Her vil flere ulike forhold kunne medvirke til at elever har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging som: språkvansker, oppmerksomhetssvikt (ADHD), emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, tics og Tourette, syns- og hørselsvansker, utviklingshemming, hjerneskade og autisme nevnes (Haugen & Haugen, 2020, s.19). For ikke å knytte vansker til elever i ung alder og uten grunn, har en holdning med å “vente og se”, blitt svært utbredt. Denne redselen for å stemple elever uten grunn, har resultert i delvis store følger for elevene. En skole som venter på at eleven vokser det av seg har vært en svært utbredt og beklagelig strategi i norsk skole over lang tid (Haug, 2021, s.36). En elev har rett til spesialundervisning hvis han ikke får tilfredsstillende læringsutbytte fra den ordinære opplæringen (Haug, 2021, s.40). Samtidig er tilpasset opplæring og tidlig innsats prinsipper som ønskes fremmet gjennom hele skolens virksomhet. Slik kan læring og utvikling fremmes og lærevansker i størst mulig grad hindres i å oppstå eller bli enda mer problematisk for eleven det gjelder (Moen, 2021, s.27). Forebygging kommer inn som en viktig måte for å proaktivt motarbeide en vanske eller være føre var og støtte elevers utvikling og læring (Moen, 2021, s.28).

2.3.3 Avklaring rundt begrepene spesialundervisning, spesialpedagogikk og tilpasset opplæring

Begrepet spesialundervisning kan forklares som spesialpedagogiske tiltak i skolen, som skal sikre elevene tilfredsstillende utbytte av opplæringen i skolen (Haug, 2021, s.23).

Spesialundervisning blir utformet for den eleven som har fått innvilget rett til ekstra hjelp, men selve innholdet blir ikke definert før elevens behov avklares. Her er det ikke snakk om en bestemt måte å undervise på (Håstein & Werner, 2014, s.140). Det har blitt fremmet påstander om hvorvidt fagområdet spesialpedagogikk trengs eller om det egentlig fremtrer som et eget fagfelt. Andre ønsker mer spesialpedagogisk kunnskap, noe som kan ses i sammenheng med et samfunn i endring med mer komplekse utfordringer både i forhold til mangfold, konflikt og ulikhet (Hausstätter, 2023, s.15-16). For at elever skal få

spesialpedagogisk hjelp kan som tidligere nevnt ulike typer vansker stå i veien. Her kan manglende kvalitet i skolens opplæringen hindre eleven i å få et godt nok utbytte av denne (Håstein & Werner, 2014, s.138). Skolen har historisk ikke hatt som mål å gi lik mulighet for utdanning for alle barn. Derfor har det vært legitimt å ekskludere elever fra utdanningssystemet gjennom tester og faglige krav, noe som delvis også gjelder i dag (Hausstätter, 2023, s.43). Derfor kan kravet om inkludering og tilpasset opplæring i dagens skole være utfordrende. Både på grunn av elevenes store mangfold og kunnskaper som ses som viktige i samfunnet (Hausstätter, 2023, s.43). For at flere elever skal kunne dra nytte av undervisningstilbudet i skolen, tilbyr spesialundervisningen opplegg som blir tilpasset den enkeltes vansker, enten ved spesialskoler eller som del av den ordinære undervisningen. For å redusere de utfordringene lærere møter i det ordinære opplæringstilbudet, bidrar et spesialpedagogisk tilbud til at man kan skille elever fra det ordinære opplegget (Hausstätter, 2023, s.45). Det spesialpedagogiske kunnskapsfeltet har lange tradisjoner for å ta utgangspunkt i individuelle behov (Håstein og Werner, 2014, s.136). Derfor blir det spesielt viktig at spesialpedagogikken aktivt jobber for at marginaliseringsprosesser ikke blir opprettholdt (Hausstätter, 2023, s.95). Inkludering har blitt presentert som et universelt prinsipp som skal gjelde alle. Likevel kan man i realiteten forstå det som at det er mennesker tilhørende konkrete grupper som skal inkluderes gjennom individuelle tilpasninger. Andre igjen har redusert inkludering til et redskap som skal støtte elever til å lære mer og gjøre skolen mer effektiv. Gode intensjoner kan likevel ende med ekskludering eller marginalisering. Inkludering trenger å inspirere til videre arbeid for å utvikle utdanningssystemet som i sin tur gir elever mulighet til vekst og samfunnsdeltakelse (Hausstätter, 2023, s.147-148). En sterk individfokusert praksis i opplæringen kan også gjøre sitt til at elever unødig går glipp av læringsmuligheter i et fellesskap der de kan ha mange andre å lære av og sammenligne seg med (Håstein & Werner, 2014, s.159). Skolens ansvar for å støtte barn i å bli aktive deltakere i samfunnet kan slik bli nedprioritert. Individuelle planer kan være viktige for noen, men det blir da nødvendig å ta inn over seg at dette indirekte kan påvirke elevens syn på seg selv (Håstein & Werner, 2014, s.159).

Regjeringen i Norge ønsker å redusere omfanget av spesialundervisning ved en målsetting om å forsterke den tilpassede opplæringen (Nordahl, 2018, s.37). Barn og unge med særlige behov får likevel ikke alltid den støtten og hjelpen de har behov for i den ordinære undervisningen i skolen (Nordahl, 2018, s.17). Haug (2017) påpeker også at

spesialundervisningen, og måten den utføres på, heller ikke dekker den oppgaven den er satt til (Haug, 2017, s.406).

Tilpasset opplæring gjelder alle elever og er et overordnet prinsipp for både dem som følger ordinær undervisning og de som får spesialundervisning (Hanssen, 2021, s.251). Innholdet i begrepet tilpasset opplæring har vært skiftende. Fra å være individorientert har forståelsen av tilpasset opplæring beveget seg mer å dreie seg om undervisningskvalitet og læringsfellesskap (Lyngsnes, 2021, s.77). Det blir i overordnet del av læreplanen understreket at tilpasset opplæring i så stor grad som mulig skal skje innenfor elevgruppen i fellesskapet, ved at læreren varierer og tilpasser for mangfoldet i gruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017 i Lyngsnes, 2021, s. 77). Slik må læreren forsøke å gi god og balansert undervisning, som balanserer hensynet til enkeltindividet mot det til fellesskapet (Lyngsnes, 2021, s.77). Håstein og Werner (2014) utdyper også at det de kaller en universell innfallsvinkel kan være løsningen, slik at flest mulig elever kan delta og ha utbytte av den samme undervisningen i et berikende læringsfellesskap (Håstein & Werner, 2014, s.160). I så måte kan samundervisning gjøre det lettere å få oversikt over elevenes behov og nivå. Slik får lærerne større fleksibilitet til å gi støtte der det trengs samt ekstra muligheter til å ivareta det sosiale samspillet elever imellom og mellom lærer og elev (Hannås & Sundqvist, 2021, s.135-136). Opplæringsloven §1-3 (1998) påpeker at undervisningen skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelt elev, noe som kan være utfordrende som lærer i klasserommet. Tilpasset opplæring handler om å stadig jobbe videre med det man nesten behersker. Gjennom lærerens støtte og hjelp får eleven utviklet kompetansen sin og slik også etter hvert forventningene rundt det han vil kunne greie (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.69). Dette handler om ulike arbeidsmåter og variasjon av metoder i tillegg til kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev: "I en pedagogisk relasjon er det ikke kunnskapen, eller læringsutbyttet som er det pedagogiske gode, men det selve relasjonen som er god" (Eilifsen, 2010 i Bratteng & Knutsen, 2021, s.158). Gjennom elevsamtale får læreren muligheten til å bli kjent med elevens egne interesser og mål for læring (Bergkastet & Andersen, 2013 i Bratteng & Knutsen, 2021, s.158).

2.3.4 Tiltak

Ved å utføre både observasjoner, samtaler og videre kartlegging, kan elevens vansker avgrenses til noen hovedområder. Dette kan dreie seg om både faglig, fysisk, adferdsmessig og sosial og emosjonell fungering (Haugen & Haugen, 2020, s.25). Etter en avklaring rundt vansken, har skolen nå et grunnlag for å planlegge tiltak som kan være en tiltaksplan, organisatoriske tiltak eller pedagogiske tiltak med veiledning fra skolens ressursteam. Dersom vansken oppfattes som fysiologisk, trenger skolehelsetjeneste eller lege å kontaktes. Ved en sosial eller psykologisk artet vanske, kan Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) hjelpe eleven og familien med utredning og behandling. Hvis skolen etter utført kartlegging og ulike tiltak ikke ser at eleven har utbytte av den ordinære undervisningen, kan Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) kontaktes. På denne måten kan eleven få en individuell opplæringsplan som gir rett til spesialundervisning (Haugen & Haugen, 2020, s.38-39). Tiltak kommer videre an på hvilken vanske eleven har.

Vansker med kommunikasjon kan for mange ha stor innvirkning på samhandling, autonomi, læring, utvikling og deltakelse (Næss & Zambrana, 2021, s.295).

Kommunikasjonskompetanse handler om å formidle og motta ulike budskap og signaler (Befring & Uthus, 2021, s.501). Disse vanskene kan videre føre til sekundære konsekvenser som sosiale og emosjonelle vansker (Næss & Zambrana, 2021, s.295). Ved sosiale vansker har eleven utfordringer med å tilegne seg direkte uttalte sosiale spilleregler og ikke-uttalte regler for sosiale situasjoner. Ved emosjonelle vansker opplever eleven utfordringer med å regulere følelseslivet og å tolke tanker og følelser i mellommenneskelige relasjoner. Dette innbefatter også å beherske impulser og følelsesuttrykk i ulike situasjoner (Befring & Uthus, 2021, s.502). Eleven trenger å bli møtt gjennom respektfull kontakt og forståelse av at vansker kan oppfattes som rasjonelle handlinger i en vanskelig livssituasjon (Befring & Uthus, 2021, s.519). Digitale hjelpemidler i form av apper, mobiltelefon eller nettbrett kan også gi elever med omfattende kommunikasjonsvansker mulighet til autonomi og aktiv deltakelse (Næss & Zambrana, 2021, s.296). Et annet viktig poeng er å se vanske som ressurs. Som eksempel vises til personer med ADHD som blir beskrevet som initiativrike og energiske med evne til å omsette planer til praksis (Befring & Uthus, 2021, s.514). Her blir det viktig å ikke gi negative merkelapper til elever som ikke makter å sitte stille på skolen og innordne seg skolens krav, men heller la dem få utløp for sin energi på konstruktive måter (Befring & Uthus, 2021, s.514-515).

Lyster (2019) gir flere tilrådninger som vil kunne komme elever med lese- og skrivevansker til gode. Her blir det å ta utgangspunkt i elevens ståsted poengtert og at det er elevens vansker som avgjør hva og hvordan støtten blir gitt. Det er måten skolen møter elevens faglige og sosiale behov, som avgjør om eleven får støtte innenfor eller utenfor klasserommets rammer. Selve organiseringen av undervisningen kommer også an på hvilke ressurser i form av lærere, spesialpedagoger og assistenter, skolen har tilgang til. Læreres samarbeid på tvers av fag blir også viktig for å støtte elevens utvikling. Skolen skal i fellesskap med elev og foreldre finne ut hvordan elevens undervisning kan organiseres på best mulig måte (Lyster, 2019, s.110-111). Lærerne må også være klar over at det for lese- og skrivevansker ikke finnes noen “vidunderkur” (Lyster et al., 2021, s.352).

2.3.5 Vansketenkning og barrieretenkning

Øen (2022) legger frem synspunkter omfattende hvordan man forstår vansker. For det første kan vanske oppfattes som noe iboende i barnet, som kan knyttes til forstyrrelser, forsinkelser eller skader i utviklingen. Det kan dreie seg om alt fra impuls kontroll, temperament eller sanser, til eksekutive funksjoner og motorikk, altså noe biologisk som i enkelte tilfeller kan beskrives innenfor en diagnose (Øen, 2022, s.4). Slik kan dilemmaer oppstå dersom man gjennom tidlig innsats gjennom klare kriterier ønsker å identifisere elever som ikke bare henger etter, men også står i fare for å henge etter. Normalen for hva som er “problemer” kan da snevres inn og lærere vil kunne oppleve at de ikke greier å utføre en god nok avdekking av hvilke elever som behøver støtte (Øen, 2021, s.5). En biologisk vanske forsvinner også sjelden. Derfor vil en tanke rundt at det er konsekvensene av vansken som skaper problemer, muligens være gunstigere i forhold til rettelegging (Øen, 2021, s.5). utfordringer ved vansketenkning blir om det eksisterer nok spisskompetanse for å kunne møte dette mangfoldet, noe som igjen kan føre til at lærere oppfatter det som krevende å tilrettelegge for alle ulikheter uten spesialpedagogisk hjelp. En konsekvens av dette vil kunne være en økning i henvisninger til PPT eller andre støttesystemer (Øen, 2022, s.7).

Dersom barrieretenkning legges til grunn for vansker, stilles det videre kritiske spørsmål rundt eksistensen til diagnoser og lærevansker. Man er da opptatt av hvilke barrierer eleven møter på i sine omgivelser og å forstå at man har å gjøre med et naturlig mangfold (Øen, 2022, s.7). Ved å fjerne disse barrierene vil dette kunne redusere diagnoser og lærevansker (Øen, 2022, s.8). Nordahl (2018) peker også mot at en slik “systemsvakhet” vil kunne frata

elever muligheten til å delta både i det sosiale og faglige fellesskapet og at det ville være etisk problematisk å gi disse elevene undervisning utenfor disse fellesskapene (Nordahl, 2018). Kunnskap om både spesialpedagogikk og allmennpedagogikk er likevel nødvendig i en inkluderende praksis og at kompetansene kan anses som komplementære og likeverdige (Øen, 2022, s.9).

2.4 Oppsummering av den teoretiske innrammingen

I dette kapitlet har studien blitt rammet inn av inkluderingsdimensjonens perspektiver for slik å forstå hvordan disse kan støtte lærere og spesialpedagoger med å skape rom for deltakelse for elever med lærevansker. Deltakelse har blitt koblet til læring gjennom det sosiokulturelle perspektivet og relasjoner. For å kunne skape et rom for deltakelse for elever med lærevansker ble lærerens flere ansvarsområder innenfor læringskonteksten beskrevet og hvordan han stiller seg i forhold til utfordringer som mangfold, vansker og organisering av tilrettelegging for deltakelse. Slik kan lærer med sin kompetanse være med på å skape rommet for deltakelse for elever med lærevansker.

3 Metode

I det følgende kapittelet beskrives og grunngis valg tatt i prosessen før, under og etter datainnsamling for studien. Metode i vid forstand kan forstås som “veien til målet” (Kvale og Brinkmann, 2015, s.83). Valg og begrunnelse av studiens design blir gjennomgått først under punkt 3.1 Valg av design. Deretter presenteres utvalget under punkt 3.2 Utvalg og rekruttering av informanter. Videre følger informasjon omhandlende informantene under punkt 3.3 Presentasjon av informantene. Etterfølgende presenteres punkt 3.4 Intervjuguide og punkt 3.5 Gjennomføring av intervjuene. Under punkt 3.6 Transkribering og analyse utdypes analyseprosessen. Metodedelen avsluttes under punkt 3.7 Kvalitetskriterier ved å redegjøre for kvalitetskriterier for studien og forskningsetiske overveielser.

3.1 Valg av design

I denne studien ble en kvalitativ tilnærming valgt grunnet ønske om å undersøke det sosiale fenomenet deltakelse. Kvalitative metoder egner seg i så måte godt, siden de er rettet mot å undersøke meninger og prosesser i forbindelse med ulike fenomen. Fenomenet deltakelse skulle i denne studien ikke måles i frekvens, kvantitet eller utbredelse (Thagaard, 2018, s.15-16). Kvalitativ metode prioriterer også nærhet og fleksibilitet, noe som kan gi forskeren tilgang til en dypere type kunnskap, i motsetning til kvantitativ metode der opprettholdelse av en objektiv distanse mellom forsøkspersonene og de innsamlede dataene ville vært målet (Kleven, 2018, s.21-22).

Enkelte vil kunne argumentere for at det ikke er nyttig å få innsikt i et lite utvalg, men at det å generalisere og finne et universelt svar som gjelder alle, vil være viktigere. Likevel foregår all menneskelig virksomhet i en kontekst, noe som vil kunne hevdes å være mer verdifullt enn å finne frem til et entydig svar. Denne studien bidrar med kunnskap som er kontekstavhengig (Kleven, 2018, s. 292). Dette for å kunne utvikle en forståelse av det sosiale fenomenet som ble studert.

Selve forskningsprosjektet tok utgangspunkt i det fenomenologiske vitenskapssynet, der personers subjektive opplevelse stod i sentrum. Semistrukturerte livsverdenintervju ble valgt for å bevisst gi deltakerne muligheten til å snakke rundt forhåndsbestemte temaer og spørsmål. Denne måten å gjennomføre intervju på ville gi fleksibilitet ved at spørsmålene kunne justeres i løpet av intervjusituasjonen og nye erfaringer og spørsmål kunne innlemmes

fortløpende (Thagaard, 2018, s.16; Kvale og Brinkmann, 2015, s.157). Informantene stod likevel fritt til å fortelle mer dersom de hadde ytterligere informasjon og slik kunne intervjueren fortolke meningen med det som ble sagt. Det var viktig at deltakerne fikk uttrykke det de selv mente var viktig i forhold til sitt perspektiv, siden studien ønsket å fremdrive virkeligheten slik deltakerne selv oppfattet den (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45-47). I tillegg gav forskningsintervju forskeren muligheten til å vite noe om hvordan personer beskrev opplevelsene sine eller artikulerte handlingsvalgene sine (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20).

For å få frem så mange synspunkter som mulig ble deltakerne bevisst intervjuet i gruppe. Fokusgruppeintervju muliggjorde deling av kunnskap mellom informantene ved at de kunne komme med innspill på hverandres synspunkter underveis. En slik deling ville kunne utdype forståelsen av temaet som ble spurt om (Thagaard, 2018, s.92). Tanken rundt fokusgruppeintervju var i utgangspunktet at det ville være svært nyttig for både deltakere og intervjuer selv å få ta del i en slik meningsutveksling. Dette er sjelden vare med travle skoledager, der enkelte profesjonelle ikke får anledning til å dele viktige tanker rundt sin egen praksis. Det kan argumenteres for at fokusgruppeintervju med sin sosiale fremtoning er rik på ideer og samhandling, som ville kunne gi ny innsikt beskrevet av informantene. Forsker ønsket gjennom deres øyne å få et blick inn i konteksten rundt fenomenet deltakelse (Belzile & Öberg, 2012, s.463)

Studiens mål var å forklare hvordan lærere og spesialpedagoger skaper rom for deltakelse for elever med lærevansker. For å gi fenomenet deltakelse en mening, ble en hermeneutisk tilnærming valgt. Hermeneutikken kommer fra gresk og betyr forklaringskunst (Gilje & Grimen, 2007, s.143). En viktig tanke ved hermeneutikken er at mennesker møter verden med ulike forutsetninger eller forforståelser og at man tolker verden ut fra disse. Slik ble fenomenet deltakelse tolket på bakgrunn av både informantenes og forskers erfaringer og de forforståelser som fulgte med (Gilje & Grimen, 2007, s.148). I tillegg spilte konteksten som fenomenet var en del av, en viktig rolle. Den sammenhengen informantene beskrev rundt sine erfaringer av deltakelse, undervisning og tilrettelegging, ble lagt til grunn for hvordan man tolket deres opplevelser og observasjoner (Gilje & Grimen, 2007, s.152). Den hermeneutiske sirkel ble en viktig del av fortolkningsprosessen. Fortolkningen av fenomenet deltakelse ble gjort i en konstant bevegelse mellom ens egen forforståelse av fenomenet og hvordan man forstod fenomenet i forhold til konteksten. I tillegg ble helheten i studien forstått ut i fra

tolkningen av delene og delene ble tolket opp mot hvordan man forstod helheten (Gilje & Grimen, 2007, s.153). For denne studien betød det at når deltakerne skulle definere fenomenet deltakelse, ble det å være aktiv nevnt, men også det å være inkludert i et fellesskap. For å kunne begrunne en fortolkning av helheten, her forstått å være inkludert i et fellesskap, ble denne basert på fortolkning av delene som inngår i et fellesskap, her forklart som å være aktivt deltakende. Deretter forklarte informantene hva mer deltakelse kunne bety, basert på helheten av hva begrepet fellesskap kunne inneholde (Gilje & Grimen, 2007, s.162). I denne kontinuerlige prosessen ble informantenes handlinger og observasjoner fortolket som å ha en dypere mening enn det man innledningsvis tenkte var innlysende. Det finnes altså ikke en egentlig sannhet (Thagaard, 2018, s.37). Som forsker ble deltakelse også beskrevet med “tykke” eller “tette” beskrivelser, noe som viser til informantenes refleksjoner og fortolkninger rundt egne handlinger og utsagn, i tillegg til forskerens egne fortolkninger rundt disse (Thagaard, 2018, s.37). Slik kan leseren selv gjøre sine egne analyser og tolkninger med forskers beskrivelser som kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239).

3.2 Utvalg og rekruttering av informanter

For å finne informanter ble det sendt ut forespørsel til 11 ulike barne- og ungdomsskoler både i kommunen og utenfor, over en periode på to måneder. Letingen startet innledningsvis ved å kontakte rektorer ved noen få skoler på e-post i startfasen, for siden å gå bredere ut og kontakte både enkeltlærere, spesialpedagoger og avdelingsledere på flere ulike skoler samtidig. Her ble både e-post, hyppige telefonrunder og besøk på enkelte skoler benyttet. Håpet var at “snøballmetoden”, som innebar å kontakte én person angående intervju, skulle kunne hjelpe med å finne flere informanter. Dette viste seg å ikke være noen god måte å komme i kontakt med deltakere til studien på. Det ble en enslig telefonsamtale etter sendt e-post som gjorde utslaget til at fire lærere ville være med å bidra i studien. Dette takket være undervisningsinspektøren ved en barne- og ungdomsskole, 1.-10. trinn (skole 1) som ønsket å få vite mer om inkluderingskriteriene og så velvillig greide å finne fire lærere fra ulike trinn på skolen. En barneskole, 1.-7.trinn, (skole 2) viste sin interesse for prosjektet gjennom at to spesialpedagoger gav tilbakemelding om at det var interesse for å delta. To lærere manglet ennå fra skole 2 siden studien i utgangspunktet siktet mot å intervju to ulike grupper med 4 personer i hver. Ideelt sett kunne studien trenge disse to lærerne for å gi en motpol til spesialpedagogene ved skolen. Likevel ble avgjørelsen tatt om at de to spesialpedagogene ville være tilstrekkelig til å representere spesialpedagogers syn i studien.

Inkluderingskriteriene for å delta i studien var at deltakerne hadde fullført lærerutdanning eller spesialpedagogisk utdanning og hadde arbeidserfaring over 10 år. I og med at det var krevende å komme i kontakt med informanter ble intervjukriteriene brukt mer fleksibelt, med tanke på at utdanningsbakgrunn ikke nødvendigvis avskrev at en lærer kunne ha viktig erfaring i form av observasjoner og refleksjoner fra klasserommet, som ble essensielle å få med i studien. Studiens seks deltakere ble valgt på bakgrunn av at de var lærere og spesialpedagoger, med forholdsvis lang fartstid i skolen og svært god kjennskap til arbeidet innenfor klasserommet. Dette inkluderte kompetanse rundt hvordan tilrettelegging for elever med særskilte behov kunne utformes og hva de hadde erfart fungerte og ikke. Videre representerte informantene en variasjon i trinn, alder og arbeidsoppgaver de var ansatt til å utføre. Utvalget kan beskrives som et “tilgjengelighetsutvalg”, grunnet utfordringen med å få tak i informanter. Det var disse deltakerne som meldte seg til å være med og det var deres svar som ble brukt for å utforme studien. Denne måten å velge ut informanter på får slik en “skjevhet” sett i sammenligning med studier med tilfeldige utvalg. Likevel var dette et lite, men representativt utvalg som gav studien viktige perspektiver. Studien hadde ikke til hensikt å representere en populasjon (Thagaard, 2018, s.55-56).

3.3 Presentasjon av informantene

I det følgende presenteres informantene for studien. Disse ble anonymisert ved å kalles Lærer 1-4 og Spesialpedagog 1-2.

Lærer 1	Lærer med 18 års lærererfaring der femten av dem er fra ungdomsskolen. Vedkommende har en variert erfaringsbakgrunn med arbeid på alle trinn utenom 1.trinn. Læreren jobber nå i en tredelt stilling som sosiallærer på tredje året, første året som rådgiver på 8.-10 trinn og spesialpedagogisk veileder.
Lærer 2	Lærer med 30 års erfaring som startet på ungdomsskolen, men nå jobber som kontaktlærer på mellomtrinnet, 7.trinn. Vedkommende har for det meste jobbet som kontaktlærer, men har i de siste 3-4 årene jobbet som spesialpedagogisk veileder på mellomtrinnet med spesielt ansvar for logostesting av elever fra 6.-10. trinn og ekstra ansvar for dem med dysleksi.
Lærer 3	Lærer med 26 års erfaring fra skole i tillegg til 5 års tidligere erfaring fra barnehage. Vedkommende er utdannet førskolelærer og har jobbet som

	førskolelærer og avdelingsleder. Lærer arbeider nå som kontaktlærer for 1.trinn og er praksisveileder for studenter.
Lærer 4	Lærer på 4. året som nå arbeider som kontaktlærer på 2.trinn. Vedkommende har erfaring fra 1.trinn og har en master i spesialpedagogikk. Lærer har ansvar for å utføre kartlegging med Aski Raski på elever på 2.trinn i tillegg til annet spesialpedagogisk arbeid på 2.trinn.
Spesialpedagog 1	Spesialpedagog med 40 års erfaring der 15 år er som kontaktlærer, 3 år som sosiallærer og resten knyttet opp til spesialpedagogisk team. Kontaktlærerrollen gjaldt mange år blant annet på 6. og 7. trinn. I tillegg har vedkommende erfaring fra særskilt norskopplæring og arbeid på spesialpedagogisk team med fokus på tidlig innsats og kartlegging på 1.trinn i 6-7 år. Ellers har vedkommende vært med å utvikle det nye Aski Raski og tester elever for dysleksi gjennom Logos. Vedkommende jobber i et spesialpedagogisk team på tre personer.
Spesialpedagog 2	Spesialpedagog med 16 års erfaring der bortimot 6 år er som kontaktlærer og 5 år er som spesialpedagog. Vedkommende har master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk og flerspråklighet. Spesialpedagog har de siste årene hatt ansvar for arbeid med flerspråklige elever, kartlegging og fatte enkeltvedtak. Områdene som arbeidet dreier seg rundt, er blant annet matematikk og språk. Arbeidet gjelder for barneskolen 1.-7.trinn. I tillegg har spesialpedagog ansvar for særskilt sårbare elever på skolen. Vedkommende jobber i et spesialpedagogisk team på tre personer. Spesialpedagog er alene om ansvaret for oppfølging av flerspråklige elever.

Informantene hadde alle forholdsvis lang fartstid i skolen, utenom Lærer 4 med 4 års ansiennitet. Vedkommende hadde derimot en master i spesialpedagogikk. Alle de andre hadde i større og mindre grad erfaring med spesialpedagogisk arbeid i en eller annen form. Slik ville kunnskapen og erfaringene deres kunne gi relevante bidrag til studien.

3.4 Intervjuguiden

Intervjuguiden ble organisert tematisk innenfor rammen av de tre forskningsspørsmålene:

1. Hvordan oppfatter lærere og spesialpedagoger hva deltakelse er?
2. Hvilke faktorer oppfattes som sentrale for tilrettelegging for deltakelse?
3. Hvordan legger lærere og spesialpedagoger til rette for deltakelse for elever med lærevansker?

For at hvert forskningsspørsmål skulle kunne besvares ved studiens slutt, ble det viktig å utvikle intervju spørsmål som var åpne nok til å besvare spørsmålene, men likevel ikke for generelle. Ved utarbeidelse av intervjuguiden ble denne flere ganger revidert, for å finne frem til hvilke spørsmål som virkelig var essensielle for å få svar på forskningsspørsmålene og studiens problemstilling (Vedlegg 1).

Forskningsspørsmålene ble toneangivende for tematikken innen intervjuguiden.

Forskningsspørsmål 1 ble bevisst plassert i starten av intervjuet med 3 spørsmål knyttet til seg, slik at informantene ville gi deres tolkninger rundt hvordan de oppfattet hva deltakelse var, på et tidlig tidspunkt. Slik kunne disse forklaringene fungere som springbrett videre til neste forskningsspørsmål. Under forskningsspørsmål 1 ble det spurt om informantenes erfaringsbakgrunn for å gi dem en mulighet til å snakke rundt hva deres arbeid bestod i på skolen. Ved å ha få og åpne spørsmål under dette temaet, hadde forsker flere muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål. Videre ble 4 spørsmål stilt i tilknytning til forskningsspørsmål 2. Disse dreide seg om hvilke faktorer som ble oppfattet som sentrale for tilrettelegging for deltakelse. Her fikk informantene snakke fritt rundt hva som ville kunne fremme og hemme deltakelse, i tillegg til hvilken rolle dialog og klasseledelse spilte for deltakelse i deres kontekst. Helt bevisst ble ordet dialog presentert for informantene i intervjuet gjennom et ledende spørsmål: Hvilken rolle spiller dialog for deltakelse? med forventning om at intervjugruppen dermed ville gi begrepet et innhold.

Forskningsspørsmål 3 hadde 10 spørsmål knyttet til seg for å gi flest mulige inngangsporter for deltakerne å snakke om hvordan de tilrettela for deltakelse for elever med lærevansker. Her gav det også store muligheter for intervjuer til å stille oppfølgingsspørsmål i forhold til hvor utfyllende de foregående svarene hadde gitt forklaringer under forskningsspørsmål 1 og 2.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Lærerne og spesialpedagogene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema på e-post i forkant av intervjuene, der både problemstilling og forskningsspørsmålene lå vedlagt. Dette gav dem tilstrekkelig med informasjon til at de i store trekk forstod hvilke temaer intervjuet skulle omhandle. Intervjuene ble holdt på skolene der informantene jobbet, noe som gav dem en trygghet i å være på et kjent sted, men i en for dem uvant situasjon. Før intervjuet startet

ble informantene igjen påminnet om sin rett til å kunne trekke seg fra studien på et hvilket som helst tidspunkt. Deretter skrev samtlige under på informasjonsskrivets samtykkeerklæring og leverte så papirversjonen til forsker (NESH, 2021, s.20). Før lydopptaket med diktafon startet, ble informantene invitert til å se gjennom intervju spørsmålene for å få en oversikt og invitere til en oppvarmingsamtale hvis de hadde noen spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s.132). Videre gikk forsker gjennom hvordan intervjuet skulle foregå og at ønsket var at informantene kommenterte hverandres innlegg for slik å få i gang en ordveksling som ville få frem flere ulike synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s.179). Forsker la stor vekt på å lytte oppmerksomt og vise interesse for det informantene sa, allerede før intervjuet startet. Slik kunne forsker vise respekt for dem og at de hadde meldt seg på studien, men også gi informantene en klar oppfatning av hvem forsker var og slik skape en avslappet og trygg atmosfære (Kvale & Brinkmann, 2015, s.160). Det ble i forkant også spurt om forsker kunne bruke uttalelser som ble ytret før og etter lydopptak, noe informantene samtykket til (Kvale & Brinkmann, 2015, s.161). Vennlighet og villighet til å dele sitt syn og lytte til de andre, preget interaksjonene med både intervjuer og informantene imellom gjennom begge intervjuene, både før og etter lydopptak. Etter hvert som intervjuet skred frem, både på skole 1 og 2, ble deltakerne mer og mer komfortable med å skyte inn med kommentarer de mente var passende eller utfyllende. Disse var ofte å si seg enig med det vedkommende hadde lagt frem. Det ble av forsker stilt flere oppfølgingsspørsmål for å få bedre forståelse og avklaring rundt informantenes meninger som ble oppfattet som relevante for studien. Dette ville senere gi et sikrere grunnlag for det videre analysearbeidet, når tolking av informantenes meninger stod for tur (Kvale & Brinkmann, 2015, s.165). Intervjuet ved skole 1 varte i 1 time og 23 minutter uten pause og intervjuet ved skole 2 varte i 1 time og 26 minutter uten pause.

3.6 Transkribering og analyse

Transkribering av intervjuene fra skole 1 og 2 ble gjort raskt etter gjennomføring, både for å huske den sosiale atmosfæren fra intervjusituasjonen i tillegg til at forsker allerede under intervjuet hadde startet en analyse av det som hadde blitt sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206-207). Intervjuene ble kodet i Nvivo ved tematisk analyse. Med Haugs (2021) begreper rundt inkluderingsperspektivet i tillegg til Martinsens (2021) sosiale, faglige og demokratiske forståelse rundt deltakelse, ble kategorier opprettet. Kategoriene fra skole 1 ble videre også brukt i analysen av skole 2. Slik ble de innledende analysene av datamaterialet gjennomført

på leting etter et mønster (Braun & Clarke, 2006, s.79). Tematisk analyse ble valgt på bakgrunn av fleksibilitet det gir i tillegg til at det genererer detaljerte og komplekse data (Braun & Clarke, 2006, s.78). Den tematiske analysen som metode støttet forsker i å identifisere mønster og analysere disse aspektene i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.79). Avgjørelsen rundt å bruke tematisk analyse ble tatt på bakgrunn av studiens ønske om å se nærmere på hvilke sentrale faktorer som spilte inn i forhold til å skape rom for elevs deltakelse (Braun & Clarke, 2006, s.80). Slik ville tematisk analyse kunne fange opp rike og detaljerte data om hva informantene hadde å si om egen praksis og hvordan disse speiles i en bredere samfunnsmessig kontekst (Braun & Clarke, 2006, s.81).

Etter utført transkribering av intervjuene hadde kategorier blitt etablert på bakgrunn av perspektivene innen inkludering og deltakelse; fellesskap, medvirkning, aksept, anerkjennelse, tilgang, samarbeid og utbytte (Haug, 2021; Martinsen, 2021). I tillegg avdekket analysen av datamaterialet flere aspekter rundt lærerens rolle og klassemiljøet som i sin tur videre syntes å bli påvirket av lærerens mange avgjørelser. Mer teori angående lærerens rolle og klassemiljø ble slik innhentet for å undersøke enda nærmere hvordan disse kunne ha noe å si for elevs rom for deltakelse. I denne prosessen kunne man sakte, men sikkert se konturene av inkluderingsdimensjonens påvirkning på elevs rom for deltakelse, gjennom faktorer innenfor klassemiljø og lærerens valg. På bakgrunn av dette kan man hevde at abduktiv metode ble brukt i analysen av datamaterialet. Først ble temaer for analyse identifisert på bakgrunn av et teoretisk grunnlag, deduktiv metode, i tillegg til at forsker i fortsettelsen var åpen for nye temaer som fremkom gjennom analyseprosessen, gjennom induktiv metode (Postholm & Jacobsen, 2018, s.143). Med en analyseprosess som vekslet mellom induktiv og deduktiv metode, ble hovedtemaer og undertemaer utarbeidet. I dette arbeidet startet også vurderingen rundt på hvilken måte temaene hadde innpass under forskningsspørsmålene. Intervjuene ble lyttet gjennom på ny for å få et bedre bilde av hvordan deltakerne kunne ha ment det de sa og videre sammenlignet igjen for å identifisere flere felles temaer. Her vekslet forsker på å undersøke enkeltdeler som for eksempel lærer som motivator, ved deretter å sette delen opp mot helheten, inkluderingsperspektivet som rom for deltakelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s.160). Videre ble sitater i sammenheng med temaene klargjort for resultatdelen. Resultatdelen og situasjonene som ble skrevet om her, ble videre analysert, omskrevet og reorganisert flere ganger for ikke bare å gjengi det deltakerne fortalte, men legge den frem slik de ble tolket. I transkripsjonen ble dialekt omskrevet til bokmål og spesielle dialektord tolket av forsker og deretter skrevet om til bokmål. Steder og

arrangement nevnt ved navn i intervjuene ble også utelatt. Dette for å beskytte konfidensialiteten til deltakerne og skolene deres i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.213). Pauser ble skrevet inn i transkripsjonen, men oftest utelatt ved sitat i resultatdelen.

3.7 Kvalitetskriterier

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet forteller noe om hvor pålitelige de innhentede resultatene til studien er. Det sier noe om et resultat vil kunne gjentas på samme måte på et annet tidspunkt og ved hjelp av andre forskere med samme metode (Kvale og Brinkmann, 2015, s.357). Reliabiliteten ved studien ble ivaretatt ved at direkte sitater ble brukt for å gi tyngde til oppgaven og fremstille informantenes budskap så utvetydig som mulig. Videre ble forskningsprosessen beskrevet så åpent og transparent som mulig for å gi leseren innblikk i hvilke valg som ble tatt underveis i studien og hvorfor (Thagaard, 2018, s.200). Forsker trengte en viss formening rundt fenomenet deltakelse allerede før studiens start, for at prosjektet skulle ha et utgangspunkt. Ved å være bevisst egne forforståelser og valg på bakgrunn av disse, ivaretok forsker slik reliabiliteten til studien (Gilje & Grimen, 2007, s.148). I tillegg forklarte forsker tydelig hvordan temaer i analysen ble utviklet, kontakten med informantene foregikk og hvordan feltarbeidet forløp (Thagaard, 2018, s.181). Dette har blitt forklart under punkt 3.5 Gjennomføring av intervjuene.

3.7.2 Validitet

Validitet betyr at man kan trekke gyldige slutninger ut fra de dataene man har (Haug, 2021, s.59). Her trengs et kritisk blikk på hva man baserer sine tolkninger på og at man er bevisst sitt ståsted i forhold til det miljøet man forsker på (Thagaard, 2018, s.181). Underveis i studien har forsker lagt vekt på å gi tykke beskrivelser av abstrakte begreper, på basis av det analyserte datamaterialet. Slik vil leseren selv kunne forstå begrepenes meningsfullhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.230). Generalisering eller overførbarhet av funn kan i kvalitativ forskning forstås som gjenkjennbarhet. Dersom leseren kan kjenne seg igjen og bruke studien som et tanke- og utviklingsredskap for sin egen situasjon og praksis, kan man kalle det naturalistisk generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). Studien har derfor lagt vekt på klare og tydelige analyser og tolkninger som gir et stødig grunnlag for leserens naturalistiske generaliseringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238).

Under hele forskningsprosjektet var fokus å stadig ta et skritt tilbake, for slik å prøve å se datamaterialet objektivt. Forsker brukte tid underveis i analyseprosessen på å tilstrebe en sensitivitet rundt egen subjektivitet og forforståelser, for slik å fremstille dataene mest mulig objektivt (Kvale og Brinkmann, 2015, s.273). I tillegg ble det å reflektere rundt hvordan overføringen av en muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst gjennom transkripsjon hadde foregått, noe som innebar at både stemmeleie, kroppsspråk og intonasjon gikk tapt i denne prosessen. Forsker var også bevisst på at en transkripsjon slik blir en svekket gjengivelse av en utført samtale, som nå fremstår utenfor sin kontekst (Kvale og Brinkmann, 2015, s.205). Intervjuene ble gjort opptak av med diktafon og deretter transkribert med mest mulig nøyaktighet. Da sitater skulle velges ut for bruk i resultatdelen, ble disse overført til en mer litterær stil, for å på best mulig måte formidle informantenes meninger til leseren (Kvale og Brinkmann, 2015, s.212).

3.7.3 Styrker og svakheter

Grundig forarbeid med selve intervjuguiden og at den var organisert ryddig rundt de tre forskningsspørsmålene, opptrer som en styrke ved studien. Dette gav en naturlig progresjon når det gjaldt å gå dypere inn i innholdet ettersom intervjuet skred frem. Det at forsker hadde en forforståelse av arbeid ved skoler, kan også ha hjulpet ved at hun til en viss grad kunne sette seg inn i deltakernes arbeidssituasjon og stille oppfølgingsspørsmål deretter. På den annen side viste det seg i slutfasen av prosjektet at forsker kunne ha stilt enda mer inngående spørsmål i forhold til den praktiske gjennomføringen av tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker. Likevel kan informantenes svar om deltakelse i klasserommet oppfattes som svært nyttige i henhold til forskning rundt tilrettelegging for elever med lærevansker. Det ønskes nå et større fokus på å ha en universell innfallsvinkel til tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker, der alle kan ha utbytte av den samme undervisningen som blir gjennomført inne på klasserommet (Håstein & Werner, 2014, s.160). Forskningsspørsmålene ble også justert i slutfasen for å gjøre studien mer strømlinjet i utforsking mot å svare på problemstillingen. Dette spilte også inn på resultatene og hvordan studien ble utformet mot konklusjonen.

Det at intervjuet med skole 2 i utgangspunktet ble kodet etter de samme kategoriene som skole 1 kan ha påvirket hva forsker lette etter i datamaterialet. Det kan ha snevret inn hvilke funn forsker lette etter, i sammenligning med skole 1. Likevel ble de tematiske kategoriene utvidet og justert ettersom analysene av de to intervjuene skred frem. Forsker var også

årvåken i forhold til hvilke temaer som fremkom ved senere gjennomlesninger og gjennomlyttinger av intervjuene i den videre analyseprosessen.

Deltakerne fikk utdelt intervjuguiden på papir før selve intervjuet kom i gang, noe som gav dem en sjanse til en kort idémyldring og å få tankene i gang. Slik ble det lagt til rette for deltakelse i selve intervjusituasjonen, noe som kan ses på som en styrke. En av deltakerne fra skole 1 hadde allerede tatt notater, siden forskningsspørsmålene også hadde blitt lagt ved samtykkeskjemaet. Dette gjorde at vedkommende allerede hadde startet refleksjonsprosessen rundt forskningsspørsmålene og dermed hadde gjennomtenkte svar. En styrke ved intervjuguiden var at flere av spørsmålene innbydde til vid tolkning og overlappet, slik at informantene ved senere anledninger i intervjuet kunne utdype det de hadde svart på.

Hvis studien skulle blitt gjort igjen, ville intervjuene blitt gjennomført med en eller to deltakere i stedet for grupper på fire og med personer fra tre ulike skoler. Slik ville en del frustrasjon kunne blitt unngått i startfasen. Da kunne transkriberingen ha kommet i gang tidligere og forsker kunne slik forstått hvilken retning det bar med oppgaven. Likevel ligger styrken i å ha to utvalg i denne studien i, at det på skole 1 var fire deltakere som satt i samme rom og lyttet til hverandre, noe som var veldig verdifullt for dem og for hvilke svar de gav i intervjuet. Det fikk frem flere viktige synspunkt provosert av hva de ulike deltakerne svarte på spørsmålene.

Det ble videre systematisk reflektert over de beslutningene som ble tatt før, under og etter intervjuene. Disse vurderingene ligger til grunn for konklusjonen som kommer i resultatdelen (Thagaard, 2018, s.15). Informasjonen som ble innsamlet i intervjuene kan ha blitt påvirket av tidligere kontakt med skole 2. Likevel kan denne påvirkningen også ha vært positiv, siden informantene da følte seg trygge på intervjueren og trygge til å dele sine opplevelser med en annen "kollega", siden de også visste at forsker hadde fartstid i skolen som lærer.

3.7.4 Forskningsetiske overveielser

Forskning søker å finne ny innsikt i de ulike sammenhengene i samfunnet og har slik en verdi. Gjennom forskningsetikk ønsker man å fremme fri, god og ansvarlig forskning (NESH, 2021, s.5). Intervjuforskning gjennomsyres av etiske og moralske spørsmål i alle sine faser (Kvale og Brinkmann, 2015, s.95). Forsker har et etisk ansvar for å ivareta først og fremst

forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s.246). Dette masterprosjektet ble meldt til Sikt den 4.6.2023 og godkjent den 30.6. Dette for å ha lov til å behandle personopplysningene til informantene. Sikt kommenterte på prosjektet ved at de vurderte at forsker hadde lovlig grunnlag til å behandle personopplysninger. Det ble informert om at opplysninger ble gjort opptak av med diktafon og at disse filene skulle slettes innen utgangen av august 2024. Ved transkribering ble personers identitet fortløpende anonymisert (Postholm & Jacobsen, 2018, s.250). Behandlingen av opplysningene oppfylte kravene som Sikt stilte om riktighet, integritet, konfidensialitet og sikkerhet (Vedlegg 3).

I Norge tar forskningsetikken utgangspunkt i tre grunnleggende krav når det gjelder forsker og de personer det forskes på. Disse er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser som følge av deltakelse i forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104-107). I det følgende gjennomgås disse.

Informert og fritt samtykke

Informantene i studien ble informert via e-post rundt hva studiens hovedtrekk dreide seg om og hva det overordnede formålet med studien var (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104). Slik ble de informert om hva de gav samtykke til, dersom de ønsket å delta. Det informerte samtykket har som funksjon at det skal bygge tillit og trygghet mellom forsker og informanter (NESH, 2021, s.18). Et samtykke skal ifølge NESH sine retningslinjer (2021) i tillegg være fritt uten at det blir utøvd press eller begrensning av denne valgfriheten. Det ble i informasjonsskrivet (Vedlegg 2) fortalt at det var frivillig å delta og også å trekke seg uten at dette ville få noen konsekvenser (NESH, 2021, s.18). Deltakerne leverte alle inn sitt samtykkeskjema på papir før intervjuet startet (Vedlegg 2).

Konfidensialitet

Informantene ble i forkant av intervjuene informert om at personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt for slik å unngå at utenforstående ville kunne identifisere enkeltpersoner som var med i studien (NESH, 2021, s.24). Funksjonen til informasjonsskrivet var slik også å skape og bygge opp tillit til informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.250). I tillegg ble transkripsjoner notert med andre betegnelser på informantenes navn, for slik å skjule identiteten deres allerede på dette stadiet. Informantene prøvde også å unngå å nevne andre utenforstående med deres egentlige navn. Dersom steder og navn likevel ble nevnt, ble disse markert blankt i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.213).

Konsekvenser ved deltakelse

Forsker skal gjøre informantene oppmerksom på sannsynlige konsekvenser og annen risiko for skade eller belastning ved å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2021, s.19). Ved å tenke på forskning i et nytteperspektiv bør summen av fordeler for informantene veie tyngre enn de negative konsekvensene ved deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.107). Informantene ble i informasjonsskrivet informert om studien og fikk slik vite at deres uttalelser og meninger uttrykt i intervjuet kun ville bli delt med veileder. Slik kunne forsker respektere informantenes menneskeverd og ta vare på deres sikkerhet, velferd og personlige integritet (NESH, 2021, s.8).

4 Resultatdel

I denne studien har fokuset vært på hvordan lærere og spesialpedagoger skaper rom for deltakelse for elever med lærevansker. Tre ulike områder kom frem fra analysene av intervjuene som har blitt gjennomført. Disse blir i dette kapittelet knyttet opp mot forskningsspørsmålene som forklart i det følgende; Punkt 4.1 Deltakelse, med underpunkt 4.1.1 Deltakelse – å lære i samhandling med andre i et fellesskap. Videre følger resultater i punkt 4.2 Læringskontekst – sentrale faktorer for tilrettelegging for deltakelser. Her fortelles det om læringskontekstens ulike elementer i tillegg til lærerens rolle gjennom punkt 4.2.1 Læreren og klasseledelse, punkt 4.2.2 Organisering – ledelsen og ressurser, punkt 4.2.3 Fellesskap og relasjoner og punkt 4.2.4 Samarbeids- og delingskultur. Deretter gjennomgås resultatene rundt hvordan lærere og spesialpedagoger kan tilrettelegge for deltakelse for elever med lærevansker under punkt 4.3 Tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker. Her følger fire underpunkter ved punkt 4.3.1 Flere tilnærminger, punkt 4.3.2 Organisering av tilrettelegging, punkt 4.3.3 Tilrettelegging gjennom fellesskap, relasjoner og dialog og avslutningsvis ved punkt 4.3.4 Samarbeids- og delingskultur som støtte for tilrettelegging.

4.1 Deltakelse

4.1.1 Deltakelse – å lære i samhandling med andre i et fellesskap

Spesialpedagog 2 oppfatter deltakelse som “(...) å være med på det som foregår, være aktiv og forstå det som skjer” (Spesialpedagog 2). Vedkommende påpeker at eleven behøver forutsetninger for å forstå det som skjer i timen. Dersom eleven er svakt fungerende uten forutsetninger for å forstå det faglige, kan han ennå være med på opplevelsen.

Spesialpedagog 2 bemerker at alle har behov for å delta selv om det kan være på forskjellige nivå. Slik kan elevene få føle på tilhørighet. Videre knytter lærer 4 deltakelse opp mot det å føle seg som en del av et fellesskap i klasserommet:

“Vi tenker også altså deltakelse på klassenivå da, å føle på fellesskapet i klassen også, og å være en del av det. At alle er viktige brikker inni klassen og at elevene føler seg sett og hørt og forstått, at vi kan møte dem der de er den dagen” (Lærer 4).

I tillegg legger lærer 3 til at flere tradisjoner i skolens regi som fadderordning, innsamlingsaksjon og konkurranser oppfattes å styrke fellesskapsfølelsen for elever på

skolen. Lærer 1 forteller at enhetstanken står sterkt ved skolen deres og at lærere ser det som en stor verdi at elever i den grad det er mulig skal få være inkludert og delta i både læringssituasjoner og sosiale situasjoner. Mottoet “alle skal med” refereres til noe både på godt og vondt:

“(…)min umiddelbare tanke når jeg tenker deltakelse det er jo inkludering. Sant, det er i alle fall det som ligger nærmest mitt hjerte når jeg tenker på deltakelse, for alle kan jo delta, men du trenger jo ikke være inkludert selv om du deltar. Vi har jo et inkluderende fellesskap på skolen vi voksne og vi har en veldig sånn, ja vi opplever det som en stor verdi for alle lærerne her at elevene også i den grad det er mulig skal være inkluderte. Delta i de fleste læringssituasjoner og sosiale settinger vi har. Men det er jo litt ulike meninger om hvordan det skal gjøres. Naturlig nok” (Lærer 1).

Avslutningsvis tolker lærer 2 deltakelse som tilgang:

“Jeg bare tenker, altså alt i fra skolebygg, sant altså jeg ser at det er liksom tilgang.. rett inn, sant at det skal ikke være noen trapper og sånn eller heis ned til aulaen. Det er jo ekstra sånn toalett hvis det er elever som trenger det, altså de tingene der. Det er ikke så lenge siden de fikset det på hjemmesiden i forhold til skrift. At den skulle være litt bedre lesbar på en måte. (...) Ja. Og ellers så har en jo på en måte det der med tilpasning. Har jo hatt elever, ja jeg har jo elever nå som trenger [tilpasning] i forhold til hørsel, vi har lydanlegg i klasserommet. Har hatt elever som ikke har sett så godt, vi har måttet forstørre tekst for eksempel” (Lærer 2).

4.2 Læringskontekst – sentrale faktorer for tilrettelegging for deltakelse

Funn fra intervjuene viser at fire sentrale faktorer gjør seg gjeldende for tilrettelegging for deltakelse innenfor læringskonteksten. Her presenteres områdene under punkt 4.2.1 Læreren og klasseledelse, punkt 4.2.2 Organisering – ledelse og ressurser, punkt 4.2.3 Fellesskap og relasjoner, og avslutningsvis under punkt 4.2.4 Samarbeids- og delingskultur. For mer utfyllende sitater refereres til Vedlegg 4 ved for eksempel punkt 4.2.1 a.

4.2.1 Læreren og klasseledelse

Både lærere fra skole 1 og spesialpedagogene fra skole 2 understreker at måten en lærer leder klassen på har enormt mye å si for elevens deltakelse i klasserommet. Her nevnes metodiske grep for å organisere timen, det visuelle, lærerens fysiske holdning og stemmebruk.

Spesialpedagogene forteller at de begge ser veldig stor forskjell på hvordan timer blir gjennomført, siden de er innom flere klasser: “(...) Og med en god klasseledelse og spesielt det som vi mener er en god klasseledelse (...) tenker jeg på en måte at det kan være veldig avgjørende for at flere elever klarer å delta i undervisningen” (Spesialpedagog 2). “(...)nei, elevene er prisgitt den læreren de får (...)” (Spesialpedagog 1).

Tydelig klasseledelse og faste rutiner

Videre blir det påpekt at elever trenger faste rutiner, forutsigbarhet og tydelige og trygge rammer for å tørre å delta, i tillegg til varme fra lærerens side. Disse faste rutinene kombinert med tydelig klasseledelse bekreftes av lærer 3 som beskriver dem som “alfa og omega”.

Deretter sier lærer 1 at dette kan gi læreren mer tid til hver enkelt elev uten at man bruker så mye tid på “sånn kaos” og “å hente dem inn”. Derimot oppgir lærer 4 at grunnleggende behov likevel må dekkes først – trygghet og det å bli sett. Slik blir dagsformen eller en konflikt som har skjedd i friminuttet, påpekt å kunne påvirke deltakelsen negativt:

“Hvis noen ikke har hatt et godt friminutt, så er den deltakelsen helt... altså da er det ikke mye å hente. Har det vært en konflikt.. altså vi må få ordnet opp i disse tingene for at de skal ha kapasitet til å lære og for å kunne delta” (Lærer 4).

I ungdomsskoleklasser blir elever beskrevet som mer utrygge fordi lærerne opplever at ungdommene i større og større grad er redde for å mene noe. Det blir blant annet skummelt å rekke opp hånden. Lærer 1 prøver å løse dette ved blant annet å bruke humor og øve på å tulle uten at man trenger å føle seg krenket (Sitat 4.2.1 a)

Lærers forventninger

Uttalelser fra intervjuene kan tyde på at lærerens forventninger til elevene også spiller en rolle når det gjelder tilrettelegging for deltakelsen. Lærer 1 fremhever at tydelighet rundt hva man forventer fra elevene kan gi dem den tryggheten de trenger for å kunne delta: “Klare forventninger ja (...). Og da var det liksom rolig med en gang” (Lærer 1, Sitat 4.2.1 b).

Dette kan samsvare med Spesialpedagog 2 som også nevner at skolen deres ønsker å jobbe mer mot det vedkommende kaller forventningsbasert klasseledelse, som er en metode de ønsker å implementere. Dette innebærer et opplegg som handler om å skape forutsigbarhet for elevene gjennom enkle, visuelle hjelpemidler som viser hva som skal skje, hvilken arbeidsmetode som skal brukes og hvor lenge man skal jobbe med oppgaven: “Det er jo fordi vi tenker at måten du leder klassen på har enormt mye å si” (Spesialpedagog 2).

På samme måte som at forventninger spiller en viktig rolle for deltakelse, blir lave forventninger på den annen side hevdet å være ugunstig for elevers deltakelse. Her spiller også lærerens kompetanse rundt differensiering inn. Spesialpedagog 2 mener at det ville være mulig å lære mer for elever inne i klasserommet, noe som knyttes til lærerens forventninger og elevens tilhørighet i gruppen:

“For det er ofte lærere sier, de som på en måte vil ha elevene ut, mener jo at elevene selv ønsker det (...)Hvorfor ønsker de det? Det må jo være fordi de [elevene] ikke forstår båret eller fordi de ikke føler at de er ønsket (...) ..eller at det bare blir for høyt faglig nivå (...) Og så kan man ha behov for pause selvfølgelig (...)Og det må være lov” (Spesialpedagog 2).

Lærers evne til å motivere

For å i det hele tatt å motivere elever til å delta, peker datamaterialet mot at læreren trenger å gjøre en innsats for å engasjere elevene, det være seg gjennom tema eller i en oppgave. Det å “ha roen” som lærer fordi man har planlagt timen godt, blir av spesialpedagog 1 beskrevet som å ha stor betydning for å kunne engasjere. Lærer 1 legger også til at det enkelte ganger kan være tilfeldig hva som plutselig engasjerer elevene (Lærer 1, sitat 4.2.1 c). Dette kan tyde på at å greie å skape engasjement, spiller en rolle for tilrettelegging for elevenes deltakelse.

Elevmedvirkning

Videre fremhever lærer 1 at å gi elever muligheten til å være med på å ta beslutninger når det gjelder dem selv, i for eksempel vurderingsform, er dette “gull verdt og det fremmer deltakelse” (Lærer 1). Uttalelser fra Spesialpedagog 1 kan også tolkes dithen at valgfrihet fremstår som noe positivt for tilretteleggingen for deltakelse. Vedkommende forteller om å gi

eleven muligheten innenfor stasjonsarbeid å velge om han ønsker å jobbe inne på klasserommet, på et arbeidsrom eller gjøre oppgaven ferdig hjemme:

“Du velger rekkefølgen og du velger: “Vil du gjøre alt ferdig på skolen så helt flott. Vil du ta noen oppgaver med deg hjem? Liker du å lese hjemme for deg selv, så kan du gjøre det hjemme”. Men det synes jeg er en gullmåte å jobbe på for min del. Men det er det ikke alle som er enige i, men for meg har det vært veldig, veldig bra” (Spesialpedagog 1).

4.2.2 Organisering – ledelsen og ressurser

Ledelsen

Skolens organisering og fordeling av ressurser, blir av informantene beskrevet som sentrale for tilrettelegging for deltakelse. Spesialpedagog 1 beskriver ledelsen med rektor i spissen som en viktig aktør for at elevene skal få den hjelpen og støtten de trenger.

Spesialpedagogene har ikke på sin skole mandat til selv å flytte på de ansatte som de ser passer til de ulike oppgavene. Derfor er det viktig at bestemmelser kommer fra ledelsen og ned, men likevel med fleksibilitet slik at spesialpedagogene får muligheten til å gjøre det de ser trenger å bli gjort: “(...) så hun [rektor] delegerer jo ganske mye ansvar til oss og sier det at: Du må bare gå ut på det trinnet og si at sånn skal det være [banker i bordet].. ferdig! Hilsen spesped teamet og rektor” (Spesialpedagog 1).

Dette blir lagt frem som noe positivt og spesialpedagogene beskriver seg selv som veldig heldige, som får denne støtten og tilliten fra rektor til å ta avgjørelser som de mener er til beste for eleven.

Ressurser

Tilgang til ressurser i form av materiell, tid, penger, men også flere personer til rådighet, blir i funnene lagt frem som en sentral faktor for tilrettelegging for deltakelse. Her blir det av lærer 4 poengtert at dette gjelder dersom de blir fordelt på en meningsfull måte: “Jeg tenker også at ressurser er veldig avgjørende for hvordan vi kan tilrettelegge for inkludering og deltakelse i klasserommet” (Lærer 4). I tillegg legger lærer 1 til at man da trenger å være tydelig i forhold til ledelsen hvilke ressurser som trengs. Vedkommende underviste i kunst- og håndverk og hadde ikke nok materiell (Sitat 4.2.2 a). Videre blir tid fremstilt som viktig for å tilrettelegge

for deltakelse. Spesialpedagogene er enige om at det er liten tid til å møtes med kontaktlærere for å planlegge hvordan tilrettelegging for enkeltelever kan finne sted:

“Det er vanskelig å få tid til. (...) Det er den største utfordringen. Jeg føler i hvert fall at hvis jeg, når jeg skal på en måte, trenger å snakke med en lærer om sånt, så føler man at man stjeler tid liksom” (Spesialpedagog 2).

Samtidig trekkes også viktigheten av å ha flere ansatte tilgjengelig om nødvendig, frem. Spesialpedagogene foreslår det å ha en person som kan gripe inn i løpet av en konflikt i friminuttet, slik at uenigheten ikke ødelegger når de kommer inn i timen igjen (Sitat 4.2.2 b). Avslutningsvis blir tolærersystem lagt frem som et ønske ved skole 1 hvis flere ressurser kunne blitt frigitt. Det å kunne dele opp klasser i mindre grupper blir av lærer 4 fremstilt som en mulig løsning for at elever kan delta bedre (Sitat 4.2.2 c).

4.2.3 Fellesskap og relasjoner

Å ivareta fellesskapet i klasserommet gjennom gode relasjoner elevene imellom og til lærer i et godt klassemiljø, blir av informantene lagt frem som en sentral faktor for tilrettelegging for deltakelse. Dette kan tolkes som å omhandle aksept for hverandre og den man er.

Spesialpedagog 1 belyser dette ved å fortelle om store forskjeller i de ulike klasserommene de er inne i, der det i noen er stort rom for ulikhet, mens det i andre ikke er det:

“(...)Altså du opplever i noen klasser er det veldig stort rom, fordi det er stor “takhøyde”. Vi er forskjellige, vi har ulike vansker og noen [lærere] forstår det veldig godt. Mens i andre klasser så kan du oppleve at det er veldig rigid. Her, enten passer du inn eller så er du en outsider(...) Og hva det kommer av det er ikke godt å si (...). Om det er jobbing med klassemiljøet helt i fra første trinn eller hva det er. Du kan jo også oppleve at en sånn vanske kan forsvinne ved at en elev flytter ut av klassen (...) og at det er en elev som har bestemt at, hvis du ikke er sånn som oss, så passer du ikke inn. Mens hvis den eleven da som sier det forsvinner, da kan alt løse seg”
(Spesialpedagog 1).

Lærer 3 forklarer videre at det også er flere og flere elever med “bagasje”, som utfordrer lærerne skikkelig, noe som blir opplevd som krevende. Derfor må skolen ikke vente for lenge

dersom elever strever så mye at det i for stor grad går utover de andre, fellesskapet i klassen og et trygt læringsmiljø. Dette blir poengtert av lærer 1: “(...)Så det er jo ikke inkludering for enhver pris(...)selv om det er målet” (Lærer 1, Sitat 4.2.3 a).

Lærer 1 fortsetter ved å fortelle om kommunikasjonens viktige rolle i relasjonsbygging, noe som kan forstås som betydningsfullt ved tilrettelegging for deltakelse. Dialogen kan tolkes som avgjørende for at lærer skal få kontakt med eleven både faglig og sosialt:

“Den betyr jo alt i klasserommet (...) du kobler elevene på når du har den muntlige dialogen. (...) Jeg ser det er mange misforståelser, som man kan avklare i denne muntlige dialogen med elevene. Ofte får du en forklaring på hvorfor de (...) ikke har fulgt med eller, så det er jo veldig sjelden svart-hvitt dette skolelivet” (Lærer 1).

4.2.4 Samarbeids- og delingskultur

Funn fra intervjuene indikerer at samarbeid mellom de ulike lærerne, spesialpedagogene og de pedagogiske medarbeiderne som jobber med elevene, blir oppfattet som en sentral faktor for tilrettelegging for deltakelse. Det kan oppfattes som at lærerne kan samkjøre bedre hva de jobber med i klasserommene. For eksempel fremstilles det av informantene på skole 1 at å dele dokumenter og mapper er verdifullt (Sitat 4.2.4 a). Likevel fremstilles et slikt samarbeid som personavhengig og at ulike forventninger til hverandre, også påvirker samarbeidet og hvordan man vil kunne tilrettelegge for elever i klasserommet. Uten samarbeid kan arbeidet med å støtte eleven bli enda mer utfordrende:

“Og, det tenker jeg på at samarbeidet med oss, pedagogisk medarbeider, kontaktlærer og timelærere, kommer jo inn timelærere også, det er jo alfa og omega. Altså hvis det er folk som liksom: “Dette er ditt, dette fikser du”, så er det jo mye vanskeligere”
(Spesialpedagog 1).

Spesialpedagog 1 meddeler videre at det i de mest spesielle tilfellene er kontaktlæreren som faller ut av dette samarbeidet og ytrer ønske om at spesialpedagogen tar seg av oppfølgingen av elever som trenger støtte: “Og da er det jo ofte kontaktlæreren selv som på en måte definerer seg ut av [samarbeidet].(...)Det er liksom “T-timer” [treningstimer], eller sånne, det tar du” (Spesialpedagog 1).

4.3 Tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker

4.3.1 Flere tilnærminger

Hel klasse og individuell tilrettelegging

Informantene beskriver hvordan tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker kan foregå i hel klasse eller ved individuelle tilpasninger i eller utenfor klassefelleskapet. I begge tilfeller nevnes viktigheten av å *se* eleven: “Så det å faktisk se behovene til hver.. se behovene til elevene. Hvordan kan du delta? Hvordan kan du delta? For de er forskjellige. De har forskjellige måter å lære på” (Lærer 4).

Spesialpedagog 2 bifaller også denne beskrivelsen. Likevel kan anstrengelser for å tilpasse oppgaver for elever også slå feil, noe som kan tolkes som at man ikke alltid kan vite hva et utfall vil bli (Sitat 4.3.1 a). Selv om muligheten for å delta var der for eleven, trengte eleven også å ville utføre oppgaven.

Være proaktiv, kreativ og i forkant

Man vil kunne hevde at hovedmålet for deltakelse er læring. Felles for uttalelsene i begge intervjuene var at både lærer og spesialpedagog trenger å stå på, være proaktive, kreative og forberede elever på hva de skal lære i forkant av en aktivitet eller et tema. Dette kan være å øve på blant annet spesielle ord på tomannshånd som eleven kommer til å møte i en tekst eller et tema. På denne måten kan disse kjennes igjen når de jobber i samlet klasse og slik få et bedre innblikk i temaet det jobbes med. Denne forutsigbarheten kan hjelpe ikke bare elever med spesielle behov, men alle elever (Sitat 4.3.1 b). Spesialpedagog 1 bifaller også dette ved å hevde at å være forberedt og engasjert kan ha noe å si for elevenes motivasjon og lærerens evne til å gi den støtten som trengs:

“(...)Jeg tenker hvis man ikke har alt klart før timen, man ødelegger jo alt for seg selv. Altså da blir det jo et kaos (...). Du får ikke tid til å observere. Har du alt planlagt på forhånd, så kan du faktisk ha en time der du kan observere elevene, hvordan de jobber og du kan gå inn og hjelpe på en helt annen måte”
(Spesialpedagog 1).

Spesialpedagog 1 legger også til at tilbakemelding bør legges stor vekt på i forhold til elevens motivasjon. Det å få tilbakemelding på skriftlig arbeid blir tillagt en verdi (Sitat 4.3.1 c).

Differensiering

Et annet pedagogisk verktøy som blir trukket frem som viktig for tilrettelegging, er differensiering. Differensiering kan ifølge lærer 1 blant annet gjøres ved at det blir gitt “rike” oppgaver, som er vide slik at det er mulig å nivådele for elever som trenger det, uten at det er så synlig (Sitat 4.3.1 d). Lærer 4 beskriver likeledes hvordan det blir differensiert inne på klasserommet gjennom stasjonsarbeid (4.3.1 d).

Informere for å ufarliggjøre

En annen måte å tilrettelegge for deltakelse for elever med lærevansker på, blir i intervjuene fremstilt som å ufarliggjøre vansken for både elev og medelever gjennom å gi informasjon:

“Men jeg har veldig stor tro på informasjon, så jeg sier det hver gang jeg snakker med foreldre og elev som har fått dysleksidiagnose, så anbefaler jeg dem at de snakker om det. Så spør jeg selv, (...) spør om jeg kan få komme inn i klasserommet og fortelle om dysleksi (...)” (Spesialpedagog 1, Sitat 4.3.1 f).

Holdninger

Tilrettelegging handler ifølge Spesialpedagog 2 også om holdninger. Spesialpedagogene er seg bevisste hvordan de snakker med elever og klasser om dysleksi og veileder også lærere og pedagogiske medarbeidere (Sitat 4.3.1 g). I tillegg ønsker de at lærere kan endre sin tankemåte rundt de elevene de tilrettelegger for: “(...)det å få inn en ny tanke hos vanlige lærere, det er en jobb, men jeg tror at det er veldig viktig” (Spesialpedagog 1, Sitat 4.3.1 h).

Være fleksibel

For å tilrettelegge for deltakelse i klasserommet for elever med lærevansker, kan det hevdes at det er viktig at man som lærer også er fleksibel. Det blir sagt av lærer 4 at det er akkurat dette: “(...) at ingen dager er like, ingen timer er like. Selv om vi kanskje gjør litt av det samme innholdet i de forskjellige timene. Fra uke til uke så er det alltid noe du kan gjøre annerledes” (Lærer 4).

Som støtte i timen brukes på skole 1 noe de kaller læringsvenn. Dette er når elevene sitter to og to og hvis den ene ikke vet hvordan de skal få oppgaven til, kan de spørre læringsvennen, noe som frigjør læreren noe. Dersom denne ikke vet svaret, kan man rekke opp hånden og spørre læreren. Lærer 1 påpeker i tillegg at man ikke må komme i mål med alt man har satt

seg fore eller være redd for å avslutte et prosjekt som ikke fungerte. Dette gir fleksibilitet. Denne kunnskapen er noe som fortelles kommer med erfaring. Det viktigste blir å møte elever der de er.

Hjelp med organisering

For at elever skal greie å holde seg organisert, har de to spesialpedagogene innført fargekoder for både bøker og timeplaner, som skal hjelpe elever med å kjenne igjen hvilke lærebøker som hører til hvilket fag på timeplanen. De legger til at noen ganger kan en enkelt naturfagsbok som eleven kan skrive i eller gule ut i være nok tilrettelegging. Videre forteller de at en gul lapp på pulten med påminnelse om helt konkrete oppgaver eleven skal gjøre i timen, også kan gi støtte. Dette kan hjelpe hvis eleven for eksempel ikke husker hva læreren har sagt. Mest utfordrende kan det være med elevene som ikke har store faglige vansker, men som ligger rett under forventede mål for trinnet. Disse skal ha en tilpasset plan for de timene han eller hun er inne i. Når det gjelder å følge opp elever som ikke har noe vedtak, men som likevel trenger støtte i timen, kan den pedagogiske medarbeideren som arbeider i klasserommet hjelpe til (Sitat 4.3.1 i).

Når det gjelder elever som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp, har spesialpedagogene laget et dokument i to kolonner, som tydelig viser mål for hva eleven skal arbeide med. I kolonne en vises planen for eleven og i kolonne to kan den pedagogiske medarbeideren notere ned hvordan det faglige arbeidet har gått, i tillegg til om det har skjedd noe i form av faglig fremgang i timen eller adferd i friminuttet. Det fortelles at pedagogiske medarbeidere utfører tilretteleggingen til eleven, men også spesialpedagogene tar del i dette arbeidet. Det fortelles ikke noe mer om arbeidsfordelingen dem imellom, men spesialpedagogene lager fremdriftsplanen, dokumentet med to kolonner (Sitat 4.3.1 j). For å gi eleven tett oppfølging nevner spesialpedagog 1 at vedkommende i enkelte tilfeller ønsker å være med i utviklingssamtalene sammen med kontaktlærer, foreldre og eleven. Dette kan tolkes som å kunne ha noe å si for tilrettelegging for elevens deltakelse i hans videre læring.

Elevmedvirkning

Lærer 2 påpeker at det å gi frihet til å velge hvilken aktivitet elevene ønsker å gjøre, kan være med på å styrke deltakelsen for det som blir gjort i timene. Elevmedvirkning blir på skole 2 beskrevet som viktig: “Vi har enormt stor vekt på elevens stemme” (Spesialpedagog 2).

Lærer 4 forteller om et prosjekt vedkommende hadde der en bok ble lest og elevene selv fikk velge hvilken slutt de ville skrive i sin bok (Sitat 4.3.1 k). Lærer 3 legger til at det er viktig at elevene får oppleve skriveglede:

“Og så er vi jo opptatt av skriverammer og alt som er så ordentlig og skikkelig, men av og til så er det også lurt at de får litt sånn som det, litt fritt, litt sånn rom, stor, vid rik oppgave” (Lærer 3).

Vurderingsmetode blir av lærer 1 også fremhevet som en måte å få elevene til å delta, ved at de får ta egne valg angående vurderingsmetode:

“(…)Vi er jo opptatt av (…) at de kan få velge selv vurderingsmetode (...). Det fungerer veldig godt. (...) For det må jo være i samråd med faglærer, du kan ikke slippe dem helt fritt. Men det som du sa [lærer 2], dette med elevmedvirkning. At de føler at de har litt kontroll på sin egen læring. Jeg vet at jeg får vist mye bedre hvis jeg får si det muntlig” (Lærer 1).

Slik kan elevmedvirkning tolkes som en mulighet for hvordan lærere og spesialpedagoger tilrettelegger for elever med lærevansker.

4.3.2 Organisering av tilrettelegging

Ledelsens retningslinjer

Lærer 3 forteller i tillegg at lærerne har fått avsatt tid fra ledelsen for å samtale med elevene for å vite mer om hvordan de har det:

“Fordi at du har liksom en time nedsatt i uken og fra ledelsens hold så er det bestemt at du skal ha cirka tre [elever] på den timen. Noen ganger har du flere, noen ganger har du færre det kommer litt an på. Og det skal være et faglig innhold (...) og du skal vite litt hvordan de [elevene] har det” (Lærer 3).

Denne uttalelsen kan forstås som en forutsetning for at lærere skal kunne tilrettelegge for elever med lærevansker på en tilfredsstillende måte.

I og utenfor klasserommet

Videre forteller spesialpedagogene om det at eleven har en voksenperson ved siden av seg i timen som kan forklare og hjelpe til underveis. Dette beskriver de som å fungere tilfredsstillende for å gi eleven muligheter for å delta. På den annen side blir det som beskrives som for mange lærere i klasserommet, lagt frem som en hemmende faktor for deltakelse: “(...)man ser ofte at jo flere lærere eller flere voksne det er i et klasserom, jo mer søl. Det trenger ikke være positivt” (Spesialpedagog 2).

Når det gjelder arbeidet på treningsrommet forteller spesialpedagogene at det innebærer at en elev har med seg en pedagogisk medarbeider eller spesialpedagog. Her finnes synlige planer som forklarer hva eleven skal gjøre hver uke og som spesialpedagog eller pedagogisk medarbeider støtter eleven i arbeidet med (Sitat 4.3.2 a). Lærer 2 legger frem at det var vanligere før å ta ut enkeltelever slik at de fikk jobbe alene på et rom sammen med en voksen. Nå oppfattes det som om elevene er mer i klassen og at det blir tilpasset litt mer der:

“(...) Det å kunne ha små grupper, variere hvordan du setter dem, hva man trenger. Er det noen som trenger repetisjon på noe eller variasjon? (...). Så der synes jeg vi med stasjoner blant annet, at vi kan få, ja, god tilrettelegging” (Lærer 2).

Lærer 2 legger også til at arbeid i smågrupper kan forstås som tryggere og læreren slik også kan gjøre tilpasninger i forhold til hvilke elever som vil kunne dra veksler på hverandres kunnskaper. Styrkingstimer blir videre lagt frem av lærer 4 som en måte å differensiere faglig og sosial støtte på. Da er to lærere inne på klasserommet og den ene kan enten bruke tid på å hjelpe en elevgruppe inne på klasserommet eller ta dem ut i 10-15 minutter hver for å gi intensiv faglig opplæring. Læreren fyller da ut et skjema for intensiv opplæring. Elevene synes dette er en god ordning: “Da synes de det er stas å bli tatt ut: Å, er det min tur i dag, liksom” (lærer 3).

For elever som for eksempel har ufrivillig skolefravær blir det på skole 1 laget egne classroom (digital plattform for oppgaver/lekser) slik at det skal bli lettere for disse elevene å organisere hva de skal ha gjort (Sitat 4.3.2 b). Spesialpedagogene lager også pedagogiske opplegg for enkeltelever, som ikke har vedtak. Dette opplegget skal være tilgjengelig for lærer og pedagogisk medarbeider og for andre lærere som har med dette barnet å gjøre. Dersom personen som vanligvis arbeider med en spesifikk elev er borte, skal denne planen

være tilgjengelig, også på et eventuelt treningsrom, og ha tips til hva som kan bli gjort, slik at eleven kan følge progresjonen. Tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker kan tolkes å kunne bli påvirket av hvor denne tilretteleggingen skjer. Det er også nærliggende å tro at lærers og spesialpedagogs forståelse rundt elevens vansker, vil være med på å avgjøre hvor man best vil kunne tilrettelegge for hver enkelt elev.

Ressurser

Lærer 2 nevner at digitale ressurser som chromebook har gitt flere muligheter for elever til å delta. Her fortelles det om å jobbe på et felles dokument, gi kommentarer i et slikt dokument og å slå opp og finne informasjon på internett: “(...) man er med i prosessen, man er med og hjelper liksom” (Lærer 2).

Digitale bøker kan også brukes som ressurs for å støtte den tilpassede opplæringen. Spesialpedagog 2 nevner at ved bruk av digitale bøker kan elever med dysleksi få bruke appen “Lydhør” (Statped) for å få opplest bøker. Det finnes også “digitale rom”, som elevene kan få tilgang til. Disse er ifølge spesialpedagog 2 enda bedre enn digitale bøker, men skolen må betale for dem. Oppdaterte digitale bøker har i tillegg ikke blitt lagt ut ennå etter fagfornyelsen. I tillegg er det ifølge spesialpedagog 2 ikke alle elever som heller har lyst å sitte med chromebook og ha digital fagbok, for de vil ikke skille seg ut.

Spesialpedagog 1 fremhever at også tid kan regnes som en ressurs. Vedkommende understreker at tilrettelegging er krevende å få implementert. Dette grunnet at den læreren som til enhver tid er i klasserommet i en startfase trenger å vise eleven hvordan han skal gå frem. Dette tar tid å få gjennomført (Sitat 4.3.2 c).

Lærer 2 beskriver også at det trengs opplæring av lærere i å ta i bruk tilgjengelige materielle ressurser på et rom der skole 1 har 3D printer, vinylkutter og symaskin. Dette kan tolkes dithen at tiden enten ikke strekker til eller at man ikke bevilger nok penger til å tilegne seg den kompetansen de ansatte trenger for å kunne bruke utstyret: “(...) men det at også vi får kurs på en måte for å bli trygge i det, for å kunne ta med elevene, det er vi jo også avhengige av” (Lærer 2).

Når det gjelder ressurser i form av personer forteller Spesialpedagog 2 om en person, som nå fungerer som en fri ressurs i en ressursgruppe som hjelper spesielt sårbare elever. Slike frie

ressurser i form av personer, fortelles å være verdifullt (Sitat 4.3.2 d). Vedkommende blir beskrevet som selvdreven, veldig engasjert, ser selv hvor skoen trykker, har syn for spesielle elever, får gode relasjoner til dem, ser hva de trenger der og da og tenker alternativt: “(...)Hva er det disse trenger nå? Ok, (...) da går vi og rydder litt der mens vi tar en prat. (...) Eller bærer noen pulter eller (...)bare gjøre noen andre ting. Går og så tenker litt utenfor boksen” (Spesialpedagog 2).

Det er nærliggende å tro at spesialpedagogene ser disse egenskapene som verdifulle og kunne ønsket flere ressurspersoner og lærere med slike egenskaper.

Spesialpedagog 2 er selv med i teamet som skal ivareta spesielt sårbare elever, type §9A saker. Det er to personer i dette teamet, spesialpedagog 2 og den pedagogiske medarbeideren beskrevet over. Vedkommende har en veldig åpen timeplan og får beskjed om hvor hen skal jobbe av spesialpedagog 2. Spesialpedagog 1 håper at denne ordningen kan gi gode resultater slik at skolen kan fungere som et eksempel for andre skoler. Skolen de jobber på blir fremstilt som et sted der ledelsen har hatt stor forståelse for inkludering og spesialpedagogikk “..så det skal vi være takknemlige for” (Spesialpedagog 1).

På den annen side forteller spesialpedagogene også om det de beskriver som sløsing av personressurser. Her gis eksempelet med at flere voksne blir stående å vente i klasserommet, mens læreren snakker i 30 minutter. Ressursene ønskes å være “ad hoc” og tilgjengelig for eksempel i overganger mellom friminutt og timer eller i friminuttene som en slags forebygging, og at lærere vet hvem som til enhver tid er tilgjengelig: “(...)men det er vanskelig, fordi det er ofte sånn at man er for mange, altså når det ikke trengs og for få når det trengs, sant (...)Men det handler om organisering” (Spesialpedagog 2).

4.3.3 Tilrettelegging gjennom fellesskap, relasjoner og dialog

Innhentede data fra intervjuene indikerer at elevers gjensidige aksept rundt ulikhet, spiller en rolle i tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker. Hvis eleven for eksempel blir tatt ut av klasserommet på grunn av adferdsproblematikk, forteller lærer 4 at de andre elevene kan la være å stille spørsmål om hvorfor denne eleven er ute. Da må de akseptere at han har det vanskelig (Sitat 4.3.3 a). Det blir også påpekt som viktig å “godta alle slik som man er” og at læreren fokuserer på et inkluderende fellesskap (Lærer 2).

Bygge relasjoner

Lærer 2 minner om viktigheten av å bygge relasjoner og vise interesse for eleven og hva eleven har å si om egne ting, men også faglig (Sitat 4.3.3 b). Dette kan gi læreren en inngangsport for noe man kan bygge videre på:

“(…) bygge relasjoner og ja, vise interesse for dem. Få høre litt, ja. Så det er jo enten noe de forteller eller interesser slik at du kan ja, prøve å bygge videre på den ellers i den faglige sammenhengen også da” (Lærer 2).

Lærer 3 istemmer ved å fortelle om hvordan dette arter seg i første klasse. Her får elevene muligheten til å fortelle en ting fra helgen, for slik å tørre å si noe i klasserommet og bli trygge på å delta muntlig. Lærer 1 legger også til at man gjennom dialog kan unngå misforståelser og slik bedre forstå hvordan elevene har det faglig og sosialt, bare man snakker sammen. Slik kan fokuset komme på individet, selv om lærer 1 understreker at lærerne også kan slite med at det blir litt for mye individfokus og at enkelte elever krever mer enn andre.

Kommunikasjon

Spesialpedagogene fremhever videre at dialog også spiller en rolle for å trygge klassemiljøet. Spesialpedagog 1 forteller om positive opplevelser rundt åpenhet rundt ulike vansker, der vedkommende har informert i klasser om blant annet dysleksi. Elever vil på denne måten kunne bli mer bevisste på hva den enkelte strever med. Spesialpedagog 1 beskriver det som at de gjennom denne åpenheten fikk til en “veldig fin dialog” i klasserommet. Lærerens jevnlig samtaler med elevene, blir tillagt stor verdi (Sitat 4.3.3 c, d, e). For å kunne gi både faglig og sosial støtte til elevene, brukes dialog som verktøy: “(…) Ja, har man ikke dialog så kommer du ikke inn til eleven. Da er du ikke i læringsposisjon liksom” (Spesialpedagog 1).

Videre fremstiller spesialpedagog 1 hvor viktig det er at kontaktlærer og personer som arbeider med barnet, gir tilbakemelding dersom de ser positiv endring faglig eller sosialt. Spesialpedagog 1 forteller at: “(…) det er ikke alltid de [lærerne] er så flinke til å si det. De kommer ikke på å skryte av dem” (Spesialpedagog 1). I tillegg forteller lærer 1 at den emosjonelle støtten også er viktig (Sitat 4.3.3 f). Lærer 4 peker videre på viktigheten av

klassefellesskapet hvor elever kan være viktige brikker i fellesskapet, føle seg sett og hørt og forstått. Dette blir ifølge lærer 3 “(...)helt avgjørende for trivsel og læring” (Lærer 3).

Det å kunne ha klassemøter kombinert med sosiale mål blir av lærer 1 lagt frem som en måte å få diskutert aktuelle problemstillinger i forhold til klasse miljøet på. Det fortelles av lærer 3 at det kan være fordeler med at elever blir i klasserommet og får tilrettelegging der, i motsetning til å ta dem ut. De kan slik føle seg som en del av klassen, få med seg hvilke lekser klassen har og annet om temaet det jobbes med. Det er ikke meningen at tilretteleggingen skal være noe helt på siden for dem.

4.3.4 Samarbeids- og delingskultur som støtte for tilrettelegging

Samarbeids- og delingskultur blir av informantene beskrevet som å spille en rolle for tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker. Lærer 4 forklarer at Google Drive og fellesdokumenter fungerer som et godt verktøy for å samarbeide med kollegaer.

Når det gjelder sårbare elever har skole 2 fordelt oppgavene på en oversiktlig måte, slik at det er lettere for alle å forstå hvem som har et ansvar. Her står kontaktlærer oppført med hovedansvaret og det blir vurdert hvor eleven skal ha støtte, i klasserommet eller i friminuttene som eksempler. Personer med ansvar for eleven kan videre kommentere i dette delte dokumentet, som tidligere nevnt har to kolonner. Slik kan fremgang noteres og monitoreres av alle ansvarlige parter.

Nytt på skole 2 er at pedagogiske medarbeiderne nå har en time kontorarbeid på sin timeplan, noe som muliggjør at spesialpedagog kan greie å treffe dem og at de informerer hverandre. I tillegg forteller spesialpedagog 1 at det faktisk at de tre spesialpedagogene på skole 2 sitter på samme kontor, kan være til stor hjelp når det kommer til deling av informasjon med hverandre. Slik vet alle hvilke elever de andre jobber med og kan ha en åpenhet rundt arbeidet og støtte hverandre:

“(...)Ja å dele informasjon det er lurt (...). Ja, sånn som den ene dagen da du ikke var der og så hun eleven, hun som du har noe å gjøre med nå, stod og var helt forvirret. (...)Heldigvis så visste jeg om henne, så jeg kunne veilede henne” (Spesialpedagog 1).

Lærer 2 gir uttrykk for at den planleggingstiden de har sammen på skole 1, trinntid, der klasselærerne og de faglærerne som er mest på trinnet møtes en gang i uken for å snakke sammen, er god og verdifull å ha. Møtet varer cirka 1.5 timer og administrasjonen fordeler alle ansatte, slik at alle skal ha tilhørighet et sted (Sitat 4.3.4 a). Lærer 3 forteller også at de hele tiden ønsker å finne ut hvordan man kan bli bedre, hvis timene ikke helt gikk som planlagt (Sitat 4.3.4 b). Flere av lærerne på skole 1 ser fordeler med å være to lærere i klasserommet og synes det er synd at ledelsen har trappet ned på denne praksisen. Den brukes ennå, men kun når klassen er over et visst relevanttall (Sitat 4.3.4 c). Det å kunne arbeide sammen på en god måte med kollegaer og ha det kjekt sammen blir fremstilt som noe som har betydning for trivsel og læring for elevene (Sitat 4.3.4 d). De faglærerne som er mest inne på skole 1 er også med på trinnmøter. Dette oppfattes av lærer 1 som positivt fordi rollen som kontaktlærer beskrives som travel og at faglærerne da kan bidra med et blikk utenfra:

“(…)Nå er jeg i den situasjonen at jeg kan stå litt mer på utsiden. Så kan jeg se ting på litt andre måter, enn det er å stå midt i gryten når det koker på 150 grader, sant. Du blir litt sånn.. åå! Så det er så utrolig bra at vi har litt ulike roller inn mot elevene også” (Lærer 1).

Det at alle lærerne er åpne for spørsmål og diskusjon blir av lærer 4 i tillegg beskrevet som viktig for trivselen til lærerne også. På denne måten kan funn rundt samarbeid og delingskultur tolkes som å være sentrale for tilrettelegging for elever med lærevansker.

4.4 Oppsummering av resultatdelen

Avslutningsvis oppsummeres resultatdelen i skjemaet under for å gi leseren en bedre oversikt og slik gjøre de presenterte resultatene og kategoriene mer tilgjengelige.

Undernivå 2	Undernivå 3	Undernivå 4
4.1 Deltakelse	4.1.1 Å lære i samhandling med andre i et fellesskap	Fellesskap, tilgang, være aktiv
4.2 Læringskontekst- Sentrale faktorer for tilrettelegging for deltakelse	4.2.1 Læreren og klasseledelse	Tydelig klasseledelse og faste rutiner Lærers forventninger Lærers evne til å motivere Elevmedvirkning
	4.2.2 Organisering – ledelse og ressurser	Ledelsen Ressurser
	4.2.3 Fellesskap og relasjoner	
	4.2.4 Samarbeids- og delingskultur	
4.3 Tilrettelegging for elever med lærevansker	2.3.1 Flere tilnærminger	Hel klasse og individuell tilrettelegging Være proaktiv, kreativ og i forkant Differensiering Informere for å ufarliggjøre Holdninger Være fleksibel Hjelp med organisering Elevmedvirkning
	4.3.2 Organisering av tilrettelegging	Ledelsens retningslinjer I og utenfor klasserommet Ressurser
	4.3.3 Tilrettelegging gjennom fellesskap, relasjoner og dialog	Bygge relasjoner Kommunikasjon
	4.3.4 Samarbeids- og delingskultur som støtte for tilrettelegging	

Oversikten gir klarhet i hvilke undertemaer som har blitt presentert i resultatdelen innenfor punkt 4.1 Deltakelse, Punkt 4.2 Læringskontekst – sentrale faktorer for tilrettelegging for deltakelse og punkt 4.3 Tilrettelegging for elever med lærevansker. De samme punktene kommer i det videre igjen under drøftingskapittelet belyst av de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 2.

5 Drøfting

Denne studien har til hensikt å svare på problemstillingen: *Hvordan skaper lærere og spesialpedagoger rom for deltakelse for elever med lærevansker?* I dette kapitlet blir resultater drøftet opp mot tidligere presentert teori og forskningsspørsmål. Det første hovedpunktet 5.1 Deltakelse behandler hvordan lærere og spesialpedagoger oppfatter hva deltakelse er. Her blir deltakelse drøftet med utgangspunkt i inkluderings teorien til Haug (2021), von Wrights (2006) tanker om intersubjektivitet og sosiokulturell teori med underpunkt 5.1.1 Deltakelse – engasjement i fellesskap. Deretter følger punkt 5.2 Læringskontekst – sentrale faktorer for tilrettelegging for deltakelse, som drøfter teoretiske perspektiver på lærerens og organiseringens rolle for tilrettelegging for deltakelse opp mot forskningsspørsmål 2: Hvilke faktorer oppfattes som sentrale for tilrettelegging for deltakelse. Haug (2021) sine inkluderingsperspektiv understøtter også denne delen av drøftingen i tillegg til teori om Maslows behovshierarki. Underpunktene 5.2.1 Lærerens mange ansvarsområder og punkt 5.2.1 Organisering – ledelse og ressurser følger innunder denne delen. Forskningsspørsmål 3: Hvordan legger lærere og spesialpedagoger til rette for deltakelse for elever med lærevansker diskuteres under punkt 5.3 Tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker. Her blir inkluderingsperspektivet til Haug (2021) i tillegg til von Wrights (2006) tanker om intersubjektivitet diskutert opp mot informantenes uttalelser for å gi forklaring på forskningsspørsmål 3. Her presenteres punktene 5.3.1 Fellesskap, 5.3.2 Dialog som inngangsport og til slutt 5.3.3 Ledelsens betydning for samarbeid, delingskultur og ressurser. I tillegg ble Florian et al. (2017) sine idéer for å beskrive inkludering også brukt for å gi støtte til hvordan rom for deltakelse kan finne sted. Her inkluderes begrepene tilgang, samarbeid, mangfold, anerkjennelse og aksept (Florian et al., 2017). Samlet ønsker drøftingen å gi svar på problemstillingen som nevnt innledningsvis.

5.1 Deltakelse

5.1.1 Deltakelse – engasjement i fellesskap

Resultatdelen indikerer informantenes enighet rundt viktigheten av å ha en tilhørighet til et fellesskap, enten til skolen, klassen eller gruppen. Innenfor denne konteksten blir deltakelse beskrevet som å være aktiv i det som foregår og forstå det som skjer. Denne oppfatningen speiles i forskning hvor deltakelse forbindes med det å høre til og å være engasjert (Eriksson & Granlund, 2004, s.206-207). Marinossion et al. (2007) og Booth og Ainscow (2002), legger også til at deltakelse knyttes opp mot følelsen av tilhørighet i en elevgruppe, der

anerkjennelse og det å bli verdsatt og akseptert for den man er, spiller en rolle (Marinosson et al., 2007; Booth & Ainscow, 2002, s.3). Tar man for seg den horisontale delen av Haugs (2021) modell for inkludering, spiller fellesskap, medvirkning og utbytte en rolle. Deltakelse hører også til, men blir i denne studien sett på som inngangsporten til inkludering, samtidig som begrepet er en del av inkluderingsperspektivet. Studien ønsker å bruke de andre aspektene utbytte og medvirkning ved inkluderingsbegrepet som tilrettelegging og realisering av deltakelse i seg selv. Florian et al. (2017) sine begreper tilgang, samarbeid, mangfold, anerkjennelse og aksept blir senere i drøftingen også benyttet for å vise vei for inkludering som rom for deltakelse (Florian et al., 2017, s.52).

Deltakelse blir av informantene koblet mot at elever vil kunne være med på opplevelsen dersom det faglige blir for krevende. Martinsen (2021) påpeker at det er ulike syn på om det å være i samme atmosfære som en aktivitet i klasserommet, dreier seg om deltakelse. Det knyttes videre usikkerhet til om det å mestre og forstå aktiviteten er et nødvendig aspekt for deltakelse (Martinsen, 2021, s.192). Likevel blir det av informantene påstått at alle har et behov for å delta slik det er mulig for dem, selv om det er på ulike nivå.

Informantene legger videre stor vekt på dialogens verdi og ser den som en inngangsport for kontakt med eleven med mulighet for deltakelse, mer enn å være deltakelsen i seg selv. Dette i motsetning til det von Wright (2006) beskriver der deltakelse forklares som det å relasjonelt, kognitivt og emosjonelt være involvert i en situasjon (von Wright, 2006; Helgevold, 2016, s.7). En slik intersubjektivitet behøves for å støtte opp om relasjonen mellom lærer og elev og dens læringsutbytte (Helleve, 2020, s.89).

Innenfor fellesskapet, med inkludering som ramme, ville deltakelsen ifølge informantene kunne skje, både sosialt og faglig. Hvordan deltakelsen fremtrer i den praktiske skolehverdagen, er det derimot uenighet rundt. Dersom deltakelse settes i sammenheng med inkludering, blir det å kunne gi et bidrag til fellesskapet og å få noe tilbake fra dette fellesskapet, en forutsetning (Haug, 2021, s.55). Elevmangfoldet fremstilles som skolens største utfordring og kan skape vansker for alle elevers like rett til utdanning og å få realisert sitt potensiale (Haug, 2021, s.22). Derfor vil det kunne tolkes som meningsfylt at hver skole har en formening om hvordan deltakelse skal foregå i praksis. En tydelig verdi som ble uttrykt blant informantene, var at elevene i så stor grad som mulig skulle få være inkludert og delta i både læringssituasjoner og sosiale situasjoner. Når elever samarbeider kan de sammen

komme frem til felles kunnskap, forståelse og mening (Martinsen, 2021, s.192-193). Denne tanken kan den sosiokulturelle teorien også slutte seg til i og med at deltakelse her knyttes til å lære sammen med andre i sosial interaksjon i hverdagslige aktiviteter (Booth & Ainscow, 2002, s.3; Marinossion et. al., 2007). Det blir likevel fortalt at det er ulike meninger rundt hvordan denne deltakelsen utfolder seg i praksis.

Avslutningsvis forteller informantene at deltakelse handler om å ha tilgang både til skolebygg, lyd i klasserommet og tilpasset skrift på nettsiden til skolen. Stadige tilpasninger for ulike kontekster og undervisning av høy kvalitet blir da nødvendig for å realisere deltakelsen (Uthus, 2021, s. 130-131; (Haug, 2021, s.55).

5.2 Læringskontekst - sentrale faktorer for tilrettelegging for deltakelse

5.2.1 Lærerens mange ansvarsområder

Skolens oppgave er først og fremst å sikre alle elever lik rett til utdanning og at elever får realisert sitt potensiale. Læreren har slik et ansvar for at utbyttet av opplæringen blir tilfredsstillende (Haug, 2021, s.22). I det følgende forklares hvilke faktorer som ifølge informantene og videre belyst av forskning, oppfattes som sentrale for tilrettelegging for deltakelse. Disse vil gis innpass innenfor rammene av Haugs (2021) flerdimensjonale inkluderingsperspektiv, som videre vil være reisverket for rommet for deltakelse omfattet av problemstillingen.

Fellesskapet med læreren som veiviser

Fellesskapet spiller en rolle innenfor Haugs (2021) flerdimensjonale forståelse av inkludering. Et støttende fellesskap kan på bakgrunn av informantenes uttalelser tolkes som en sentral faktor for elevers deltakelse. Det fortelles at de gjennomgående ønsker å gi elevene en opplevelse av å tilhøre et fellesskap, enten i kraft av lærer, klasse, spesialpedagog eller hel skole, noe som kan forstås som at denne delen av inkluderingsperspektivet også er viktig for dem. Aksept og å bli anerkjent og verdsatt for den man er innenfor dette fellesskapet, betegnes som viktig for deltakelsen (Booth & Ainscow, 2002, s.3). På denne måten kan fellesskapet være med på å gi hver enkelt spillerom til å delta.

Når læreren tar ansvaret ved å håndheve trygge rammer og faste, forutsigbare rutiner, oppfattes dette av informantene som å ha en positiv virkning på elevers deltakelse innenfor

felleskapet. Med et trygt miljø som forankring i klasserommet kan elevene i henhold til Maslows behovshierarki konsentrere seg om læringen i klasserommet og prøve å oppnå tilhørighet, selververd, anerkjennelse og videre utforske intellektuelle og estetiske behov som leder eleven mot selvrealisering (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.139-140). I denne sammenhengen forteller informantene videre at små, nivåinndelte grupper oppfattes som en god mulighet for differensiering og å få gitt den oppmerksomheten rundt å se, høre og forstå eleven og på denne måten opprettholde gode relasjoner, som igjen kan gi trygghet (Mitchell & Sutherland, 2020, s.212). Tryggheten en elev finner i klassemiljøet vil derfor legge fundamentet for at tilrettelegging for deltakelse og læring skal kunne skje i klasserommet.

Mangfoldets mange utfordringer hviler likevel på lærerens skuldre (Haug, 2021, s.22). Elever skal ha tilgang til og tilfredsstillende utbytte av undervisningen. For å tilrettelegge for deltakelse kan ikke eleven bare plasseres i en klasse for å være inkludert, dersom klassen verken innehar gode vilkår for læring eller skolen et godt miljø (Haug, 2021, s.52). Lærers kompetanse tolkes å være en sentral faktor for tilrettelegging for elevers deltakelse i klasserommet, i tillegg til å kontinuerlig ville forbedre sine ferdigheter som lærer. For å kunne bidra i elevens læring blir enkelte egenskaper beskrevet som spesielt viktige. Dette gjelder kompetanse i klasseledelse, faget det undervises i og hvordan et undervisningsforløp fremskrider i faget (Helleve, 2020, s.89). Læreren kan slik jobbe mot målet om å sikre lik rett til utdanning for alle (Haug, 2021, s.22).

Klasseledelse og forventninger

Informantene argumenterer for at lærernes holdninger og forventninger i klasserommet i møte med elever, er en sentral faktor for tilrettelegging for deltakelse. Dersom lærere har lave forventninger til en elevs faglige prestasjoner, blir dette oppfattet som negativt for deltakelsen. En “ny tanke” hos klasselærere ønskes, som videre kan tolkes som et ønske om en holdningsendring. Slik ønsker de at lærere ser etter muligheter heller enn begrensninger. Ved lærerens tro på at elevene kan lykkes, vil de også selv kunne tro at de har muligheter til det (Hart & Drummond, 2014, s. 442).

Holdninger beskrives også som viktig for klasseledelsen (Bratteng & Knutsen, 2021, s.153). Haug (2021) beskriver anerkjennelse i form av positive holdninger, som en forutsetning for læring (Haug, 2021, s.150). En negativ holdning til elever som får spesialundervisning, i motsetning til elever som ikke mottar denne typen undervisning, er ikke holdbart (Haug,

2021, s.150). I tillegg beskriver paragraf 9A-2 tydelig at “alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Med dette som lovpålagt retning for lærerens arbeid, blir det særdeles viktig for han å gjøre sitt ytterste for å bevisstgjøre seg hvilke holdninger elever blir møtt med, selv om paragrafen først og fremst er til for å hindre mobbing og sosialt ubehag for eleven (Haug, 2021, s.152). Klasseledelse trengs å ses helhetlig. Faglige læringsoppgaver er flettet sammen med sosiale relasjoner. Skolens oppgave er også å støtte elevenes utvikling av sosial kompetanse (Imsen, 2020, s.465). Klasselærerens holdninger og det å godta elever slik de er kan oppfattes som avgjørende for å skape et inkluderende klassemiljø og på denne måten utvide rommet for deltakelse.

På den annen side vil det å bli fortalt å ha en “dårlig holdning” kunne oppfattes som provoserende og lite motiverende for å forbedre seg som lærer. En slik kommentar vil i liten grad anerkjenne praksisfeltets kompleksitet når det gjelder inkludering og dens utfordringer (Øen, 2021).

En mulighet læreren kan benytte seg av hevdes av informantene å være det å gi elevene frihet til å velge, noe som blir oppfattet som å ha en positiv effekt på elevdeltakelsen og som vil kunne styrke den. Ved en slik indre kontrollplassering der eleven forstår at han råder over resultatet innenfor aktivitetene i klasserommet, kan deltakelsen i skolen øke (Marinossion et al, 2007, s.254-255). Når eleven får muligheten til å velge, blir dette også en sjanse til å trene på å være en borger i et demokratisk samfunn. Likevel stilles det spørsmål ved hvor mye reell medvirkning eleven egentlig har i klasserommet (Imsen, 2020, s.121).

5.2.2 Organisering – ledelse og ressurser

Analysene i resultatdelen indikerer at organisering av alt fra ledelsens overordnede føringer for skolen til aktiviteter i selve timen, spiller en sentral rolle for tilrettelegging for deltakelse for elever. Informantene, og da spesielt spesialpedagogene, mener at støtte fra administrasjonen med rektor i spissen, spiller en sentral rolle for tilrettelegging for deltakelse for elever, om enn indirekte. Det hevdes at det å få tillit og fleksibilitet til å kunne utføre jobben sin på best mulig måte, spiller en rolle for hvordan tilrettelegging for elever kan organiseres og planlegges. Da kan spesialpedagogene få den friheten de trenger for å gjøre de tilpasningene de selv mener eleven har behov for, med administrasjonen i ryggen. Ledelsen spiller slik en viktig rolle for å skape en god kultur for læring for elever (Imsen, 2020, s.410).

Ønsket om å få ned spesialundervisning i grunnskolen, blir nevnt å skulle gjøres ved å bruke ressurser på tilrettelagt opplæring i stedet. Her fremheves det at ledelsen kan gå foran og fortelle de ansatte hvordan de ønsker at det blir gjort på deres skole (Nevøy & Ohna, 2014, s.28). Det å utvikle undervisning som støtter elevenes læring, trenger å preges av felles oppfatninger og normer rundt hva som er skolens hovedoppgave, i tillegg til en ledelse som tydelig setter fokus på dette (Lyngsnes, 2021, s.86).

Informantene deler oppfatningen rundt at elever trenger å tilhøre et fellesskap innenfor en klasse og at det foretrekkes å undervise eleven i klasserommet, fremfor på et arbeidsrom med en voksen. Dette skjer likevel, men blir ofte gitt som valg til eleven. Det poengteres at det blir viktig for lærerne å ta innover seg at alle elever lærer på ulike måter og bør møtes der de er faglig. Elevens behov kommer først. Håstein og Werner (2014) viser til en universell tankegang, slik at alle elever kan ha nytte av undervisningen som foregår i klasserommet (Håstein & Werner, 2014, s160). Det blir også i overordnet del av læreplanen påpekt at tilpasset opplæring i så stor grad som mulig skal foregå innenfor fellesskapets rammer i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2017 i Lyngsnes, 2021, s. 77). Tilrettelegging for enkeltelever, innenfor klassens fellesskap, vil kunne komme hele klassen i tillegg til enkeltelevne i klassen til gode (Håstein & Werner, 2014, s160). Selv om elever ønskes inne i klassen, blir det likevel vektlagt av informantene at det ikke gjelder å ha inkludering for enhver pris. Læreren må ta hensyn til både elevens og fellesskapets ve og vel med tanke på å ha et trygt og stabilt klassemiljø (Mitchell & Sutherland, 2020, s.212).

Når det gjelder ressursbruk ytres det fra spesialpedagogenes side et ønske om flere frie ressurser i form av personer, som fleksibelt kan brukes til oppfølging av elever som ikke har en sakkyndig vurdering å vise til. Tilstrekkelig adgang til slike fleksible ressurspersoner, blir knyttet opp mot tilrettelegging for deltakelse. Det nevnes som å være blant annet en person som kan arbeide forebyggende med å støtte det sosiale samspillet i friminuttet, slik at elevene slipper å ta med seg konflikter inn i klasserommet og bruke tid på disse her. I tillegg forteller informantene om et ønske om ressurser i form av tid, penger og kompetanse for å kunne støtte elevens deltakelse tilstrekkelig. Dessverre melder IRIS-rapporten (2012) om en skoleøkonomi som er presset, noe som i sin tur vil kunne påvirke skolers ressursbruk (IRIS, 2012 i Nordahl, 2018, s.110). Dette har påvirket elevens tilgang på tilpasset undervisning, noe som kan tolkes som at deltakelsen dermed blir forringet (IRIS, 2012 i Nordahl, 2018, s.110). Skolen trenger å opptre rettferdig ved å sette inn ressurser der det trengs for å støtte alle som

har behov for dette (Connell, 2012, s.682-683). Avslutningsvis ses samarbeid lærere imellom i et praksisfellesskap som viktig for slik å gi elever den oppfølgingen de trenger (Nordahl, 2018, s.245). Dersom et slikt samarbeid skal få finne sted trengs mer avsatt tid, som nevnt over. Informantene bedyret også at samarbeid var nødvendig for deres tilrettelegging for elevers deltakelse. Samarbeid i form av kunnskapsutveksling og støtte vil kunne hjelpe lærere med å oppnå noe sammen (Imsen, 2020, s.547).

5.3 Tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker

5.3.1 Fellesskap

Fellesskapet, som nevnt i Haugs (2021) inkluderingsmodell, brukes i det videre for å beskrive rom for deltakelse for elever med lærevansker og hvordan tilrettelegging kan finne sted for dem. I tillegg brukes von Wright (2006) sine idéer om intersubjektivitet samt det sosiokulturelle perspektiv for læring for å støtte tilretteleggingen innenfor dette fellesskapet. Læreren har et ansvar for at tilrettelegging vektlegger at elever skal føle seg som del av et fellesskap der de spiller en rolle og har et stabilt og trygt klassemiljø (Mitchell & Sutherland, 2020, s.212). Overordnet del av læreplanen påpeker også viktigheten av at tilpasset opplæring i så stor grad som mulig skal foregå innenfor fellesskapets rammer i klasserommet. Da blir det forventet at læreren kan variere undervisningen slik at den passer for både individet og flertallet (Kunnskapsdepartementet, 2017 i Lyngsnes, 2021, s. 77).

Utbytte gjennom lærerens kompetanse

Når det gjelder tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker, kan disse vanskene bestå i alt fra akademiske vansker til utfordringer med å tilegne seg fysiske og sosiale ferdigheter eller vansker vedrørende det emosjonelle spekteret (Mitchell & Sutherland, 2020, s.xi). Som nevnt tidligere kan den spesialpedagogiske kompetansen beskrives som firedelt der en av delene innebærer personlige egenskaper hos læreren (Skau, 2017, s.58; Hanssen, 2021, s.258). Ved tilrettelegging for elevens deltakelse og læring behøver læreren å etablere og opprettholde en sosial relasjon til hver enkelt elev (Helleve, 2020, s.89). Da gjelder det å akseptere og anerkjenne eleven slik han er og vurdere handlingene i undervisningen i stedet for personene (Helleve, 2020, s.93-100; Marinossion et. al., 2007; Booth & Ainscow, 2002, s.3). Informantene påpeker at dette gjelder elever imellom også, ikke bare fra lærerens side. Lærerens ansvar blir å vise høy grad av omsorg og varme kombinert med tydelige rammer og stor grad av kontroll (Helleve, 2020, s.94). Ved at læreren møter eleven med respektfull

kontakt kan dette tolkes som å lette arbeidet lærer og elev imellom dersom eleven har utfordringer med blant annet å regulere følelseslivet, tilegne seg sosiale spilleregler eller beherske impulser i ulike situasjoner (Befring & Uthus, 2021, s.502). Lærer vil på denne måten kunne fungere som en rollemodell. Ved at man gjennom blikk, ord og handling viser at man regner med eleven som en verdsatt ressurs, kan negativ stempling unngås når skolens krav ikke kan innfris med tilfredsstillende resultat (Hanssen, 2021, s.257-258; Befring & Uthus, 2021, s.514-515). Dette fører naturlig nok til at all tilrettelegging trenger å ta utgangspunkt i elevens individuelle behov, noe det spesialpedagogiske feltet har lange tradisjoner for (Håstein og Werner, 2014, s.136). Humor ses i tillegg som en verdi i undervisningen sammen med rettferdig behandling (Helleve, 2020, s.93-100).

Videre blir spesialisert teoretisk kunnskap i tillegg til spesifikke spesialpedagogiske ferdigheter vektlagt som sentrale i spesialpedagogisk kompetanse (Skau, 2017, s.58; Hanssen, 2021, s.258). Dette innebærer at læreren trenger å ha kompetanse om blant annet ulike typer diagnoser og hvordan didaktikk og metode kan virke inn på tilrettelegging for elever med lærevansker (Hanssen, 2021, s.256-257). Ved å først gjennomføre dynamisk testing kan elevens nærmeste utviklingszone identifiseres (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.68-69). For å gi eleven mulighet for mestring skal all undervisning ta utgangspunkt i denne (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.74-75). Slik vil lærer best kunne vurdere hvordan faglig tilrettelegging vil kunne foregå. I andre tilfeller der en elev med høyt aktivitetsnivå og lav impuls kontroll skal kunne fungere, kan læreren tilrettelegge for aktivitet som gjør at eleven får utløp for sin energi (Befring & Uthus, 2021, s.514-515). Informantene ytrer et ønske som kan tolkes som at de mener lærere kan ha hyppigere skifter i aktivitet i klassen, noe som også ville kommet aktive elever til gode. Informantene mener at engasjementet slik vil holdes oppe. Ved at læreren fremmer fleksible læringsaktiviteter i tillegg til at differensiering brukes i kollaborative arbeidsformer, kan elever gis muligheter til å delta på egne premisser (Martinsen, 2021, s.192-193). Læreren bør inneha den fagkompetansen han trenger for å kunne undervise i sitt fag (Helleve, 2020, s.89). Slik blir det helt avgjørende at lærere som ansettes i skolen innehar ikke bare formell lærerutdannelse, men den spesialpedagogiske kompetansen som fordres for å tilrettelegge for elever med lærevanskers deltakelse. Dessverre hevder flere studier at elevers læringsutbytte blir dårligere grunnet mangelfull eller manglende spesialpedagogisk kompetanse (Hanssen, 2021, s.249).

Som tillegg til disse betraktningene spiller også diskusjonen rundt vansketenkning og barrieretenkning inn, når læreren skal ta stilling til hvordan han ønsker å tilrettelegge for deltakelse for elever med lærevansker (Øen, 2022). I stedet for å forstå en vanske som noe iboende i barnet kan det at eleven strever heller ses som at han støter på ulike former for barrierer i læringsmiljøet sitt (Øen, 2022, s.5-7). Ved å stille kritiske spørsmål rundt diagnoser og lærevanskers eksistens, kan læreren videre arbeide for å fjerne slike barrierer og rette oppmerksomheten mot at eleven er en naturlig del av mangfoldet (Øen, 2022, s.7). For at elevene skal kunne få utbytte av undervisningen i skolen behøver læreren likevel å formidle høye, men realistiske forventninger til eleven. Slik vil eleven kunne oppfatte hva læreren tror han kan mestre og på denne måten få tro på at han selv kan leve opp til disse forventningene, i positiv forstand (Mitchell & Sutherland, 2020, s.215; Hart & Drummond, 2014, s.441-442).

Medvirkning og utforskende vilje

For å skape motivasjon for deltakelse kan det ifølge informantene enkelte ganger oppfattes som flaks. Her nevnes valgmulighetene som ligger i stasjonsarbeid som en god arbeidsmetode, i tillegg til det å få velge vurderingsform selv, det være seg lydopptak, fagsamtale eller videopresentasjon. Ved at lærer setter meningsfulle mål og læringsaktiviteter som er tilpasset i utfordring og relevans, støtter dette elevers muligheter til medvirkning. Et trygt klasseklima hjelper også eleven med å tørre å ta større plass i undervisningen og til å ta initiativ (Rafaelsen, 2020, s.100). Læreren trenger da å gi et tydelig signal om at innsats påvirker resultater, slik at eleven forstår at resultater avhenger av dem selv.

Læringssituasjoner trenger også å organiseres slik at eleven inntar en aktiv rolle, noe som tilrettelegger for deltakelse (Marinossion et al, 2007, s.254-255). Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori forklarer at mennesket ønsker en organisert sammenheng mellom seg selv og omverdenen, og at man regner mennesket som utviklingsorientert (Deci & Ryan, 2000, s.262). Da trenger læreren å være om seg for å utnytte denne muligheten for at elever med lærevansker kan delta.

På den annen side stilles det likevel spørsmål ved hva denne medvirkningen egentlig består i, siden læreren i realiteten styrer det meste av klassens aktiviteter (Imsen, 2020, s.121). For at elever skal kunne tørre å delta, og da spesielt elever med lærevansker, trenger klassemiljøet være av en mestringsorientert art. Dette for å minske konkurransen elever imellom kunne opplevd dersom klassemiljøet var prestasjonsorientert (Havik, 2020, s.139-140).

Informantene gir videre inntrykk av at en lærer trenger å kunne reagere spontant på situasjoner i klasserommet, i tillegg til å ha en proaktiv, kreativ og fleksibel tilnærming til tilrettelegging for deltakelse. For å være klar for enhver situasjon innen tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker, kan den utforskende viljen komme til nytte. Når læreren stadig er på utkikk etter nye måter å utføre sitt virke, kan dette komme eleven til gode. I ethvert tilfelle tar læreren likevel først og fremst utgangspunkt i elevens vanske og avgjør slik hva som skal gjøres og hvordan (Lyster, 2019, s.110-111). Å ha utforskende vilje som del av sin spesialpedagogiske kompetanse, vil kunne berike både elevens læringssituasjon og skolen (Hanssen, 2021, s.258). Læreren trenger uansett å forholde seg til klasseromssituasjonen slik den oppstår til enhver tid (Ogden & Moen, 2021, s.174).

5.3.2 Dialog som inngangsport

Informantene forteller at en sentral faktor for deltakelse i klasserommet er lærerens bevissthet rundt kommunikasjon, som i sin tur også menes å støtte bygging av relasjoner. For å kunne legge til rette for deltakelse for elever med lærevansker spiller dialog inn ved at lærer slik får et innblikk i elevens faglige og sosiale fungering. Slik kan lærer og elev sammen komme frem til løsninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.70-72). Det er enighet blant informantene om at dialogen spiller en rolle for å nå inn til eleven i undervisning i klasserommet. Dette kan være som verktøy for å bygge relasjoner, noe som stemmer godt overens med von Wright (2006) sine idéer om intersubjektivitet (von Wright, 2006). Da gjelder det å gi eleven tid nok til å bearbeide og svare på spørsmål og hele tiden se etter muligheter for at eleven kan være aktiv og delta. Lærer trenger å innta en lyttende rolle (Helgevold, 2016, s.11). Slik demonstrerer han også at han ser eleven i tillegg til at en god relasjon opprettholdes (Longva, 2019, s.82-83; Helleve, 2020, s.89). Dialogen forklares videre av informantene som viktig for å blant annet gi tilbakemeldinger. Dette blir av spesialpedagogene beskrevet som noe lærerne glemmer når elevene har gjort en god jobb i klassen. Ved at man greier å ta elevens perspektiv, viser man også en tillit slik at rom for deltakelse kan finne sted (von Wright, 2006, s.166; Helleve, 2020, s.99-100).

5.3.3 Ledelsens betydning for samarbeid, delingskultur og ressurser

Samarbeid blir av informantene forklart som en sentral faktor for tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker. Dette blir beskrevet som personavhengig knyttet til relasjoner

mellom lærere, spesialpedagoger, pedagogiske medarbeidere, timelærere og andre kollegaer. Vanskeligere blir det også å støtte eleven hvis lærere kun tenker på sitt eget. Lærere kan ved samarbeid oppnå noe sammen. Et slikt samarbeid kan inneholde utveksling av kunnskaper, gi muligheter til å spørre om råd og hjelp, dele erfaringer og slik ha åpenhet rundt det arbeidet de utfører. Her behøves også aksept for at et slikt samarbeid skal kunne fungere (Imsen, 2020, s.547). Skoleledelsen spiller en rolle i å støtte et godt samarbeid, ved at de støtter sine ansatte og har en visjon for hvordan en god læringskultur for elever skal se ut (Imsen, 2020, s.410). Ledelsen trenger å formidle klare føringer rundt hvordan de ønsker et samarbeid skal foregå mellom lærere og spesialpedagoger. Samarbeid spiller i inkluderingsperspektivet en rolle. Er samarbeid til stede, gir dette grunnlag for inkludering (Florian et al., 2017, s.52). Igjen vil dette rommet for deltakelse kunne vokse gjennom inkluderingsbegrepet.

Tidsaspektet som ressurs spiller også inn her. Tid beskrives av informantene som en ressurs som er knapp, noe ledelsen likevel kan tolkes å måtte prioritere for å best mulig kunne støtte elevers læring. Underbevisste forståelser for hvordan oppgaver skal utføres og mønstre for hvordan man som lærer ønsker å arbeide vil kunne forme et samarbeid (Oterkiil, 2015, s.63). For å ha en fruktbar utveksling av kunnskaper og erfaringer, kan samarbeidsformen mellom kollegaer spille en rolle. I et samarbeid der ledelsen bestemmer hvem som arbeider sammen, kan dette også påvirke samarbeidet og deretter tenkes å påvirke deltakelse for elever med lærevansker (Imsen, 2020, s.544).

5.4 Oppsummering av drøfting

I den foregående drøftingen har inkluderingsperspektivet blitt brukt som ramme for å vise hvordan lærere og spesialpedagoger vil kunne skape rom for deltakelse for elever med lærevansker. Inndelingen av rammen har blitt gjort på bakgrunn av Haugs (2021) begreper innenfor hans flerdimensjonale inkluderingsmodell; fellesskap, medvirkning og utbytte (Haug, 2021). I tillegg ble aspektene som Florian et al. (2017) brukte for å beskrive inkludering også tatt i bruk; tilgang, samarbeid, mangfold, anerkjennelse og aksept (Florian et al., 2017). Von Wrights (2006) perspektiver på intersubjektivitet og Vygotskys sosiokulturelle perspektiv ble også benyttet for å vise hvordan dialog i interaksjon spiller en rolle for tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker. På denne måten har resultater og teori blitt drøftet for å komme frem til hvordan lærere og spesialpedagoger vil kunne skape rom for deltakelse for elever med lærevansker. Informantenes fokus på

deltakelse i hel klasse som omdreiningspunkt, støttes i litteraturen ved at en universaltilnærming, der alle parter i klasserommet kan ha nytte av et rikt læringsfellesskap, blir oppfordret til (Håstein & Werner, 2014, s.160). Fellesskapet spiller en spesielt viktig rolle, med relasjoner og dialog som nære allierte. Med et godt samarbeid mellom lærere og elevers andre støttespillere, vil det å skape et rom for deltagelse for elever med lærevansker slik kunne tolkes å finne sted.

6 Avsluttende refleksjoner

Hensikten med dette masterprosjektet var gjennom 3 forskningsspørsmål å øke forståelsen rundt begrepet deltakelse, hva lærere og spesialpedagoger oppfatter som sentrale faktorer for deltakelse og avslutningsvis hvordan lærere og spesialpedagoger legger til rette for deltakelse for elever med lærevansker. Problemstillingen lød:

Hvordan skaper lærere og spesialpedagoger rom for deltakelse for elever med lærevansker?

I det videre følger en oppsummering av hovedfunn og praktiske implikasjoner. Deretter gis kommentarer til videre forskning.

6.1 Oppsummering av hovedfunn

Som påpekt innledningsvis fastsetter Opplæringsloven at elever skal utvikle både kunnskap, holdninger og dyktighet for å kunne mestre livene sine og videre for å kunne delta i arbeid og samfunnets fellesskap (Opplæringslova, 1998 §1-1, 5.ledd). De skal i tillegg få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Opplæringslova, 1998 §1-1, 5.ledd). Siden begrepet deltakelse er komplekst, ønsket studien å utvikle et klarere bilde rundt begrepets betydning og videre hvordan lærere og spesialpedagoger tilrettelegger for deltakelse for elever med lærevansker (Martinsen, 2021, 186). All virkelig læring forklares av Arnesen (2020) som å foregå når elevene selv er aktive og Ohna & Mjøs (2023) legger til at god kvalitet i skole handler om å utvikle en pedagogikk som ivaretar deltakelse (Arnesen, 2020, s.91; Ohna & Mjøs, 2023, s.74). Funnt fra studien indikerer at både lærerne og spesialpedagogene forstår deltakelse som å dreie seg om aktivitet innenfor et fellesskap, der fellesskapets aksept, anerkjennelse og støtte står sentralt. Hvordan rom for deltakelse for elever med lærevansker skapes blir i hovedsak beskrevet som ivare tatt av dette fellesskapet ved inkludering. I tillegg spiller relasjoner og dialog i interaksjon med andre en viktig rolle for at rom for deltakelse for elever med lærevansker og læring finner sted (Booth & Ainscow, 2002, s.3; Marinossion et al., 2007; von Wright, 2006).

Lærere og spesialpedagoger skal i tillegg gi undervisning som er tilpasset elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Studiens resultater rundt hvilke faktorer som oppfattes som sentrale for tilrettelegging for elevers deltakelse, peker mot at tilretteleggingen

fra informantenes side ønskes å foregå i klasserommet alt etter om eleven slik kan oppnå det læringsutbytte de har rett på. Utfordringen med å skulle ha alle elever med i fellesskapet gjennom inkludering, krever mye av læreren. Fordi man er redd for at elever skal gå glipp av noe innenfor fellesskapet og i tillegg bekymrer seg over risikoen av å stigmatisere elever dersom man holder dem utenfor, kan ønsket om inkludering i slike tilfeller tenkes å stå i veien for at elever får det utbytte av opplæringen sin de har rett på. Det kan fremstå som utfordrende å balansere elevens behov for hjelp med å samtidig la eleven forstå at de har potensial for utvikling. Dersom eleven oppfatter at læreren ikke har troen på at han kan oppnå læringsmålene, kan dette opptre som en selvpoppfyllende profeti (Hart & Drummond, 2014, s.441-442). Læreren må derfor forsøke å balansere hensynet til fellesskapet opp mot hensynet til enkeltindividet i undervisningsøyemed (Lyngsnes, 2021, s.77). Det blir da problematisk at 5,8 % av lærerne i dagens skole ikke har godkjent lærerutdanning, annen godkjent utdanning eller mangelfull spesialpedagogisk kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018a i Hanssen, 2021, s.249; Hanssen, 2021, s.249). Her ses lærers engasjement og entusiasme likevel som en drivkraft som vil kunne vekke undring og nysgjerrighet og gi rom for deltakelse (Arnesen, 2020, s.193).

Resultatene rundt hvordan lærere og spesialpedagoger tilrettelegger for deltakelse for elever med lærevansker ble beskrevet å foregå enten i klasserommet eller utenfor på et arbeidsrom. Funn fra studien legger til at inkluderingsperspektivet kan bidra med sine aspekter av fellesskap, medvirkning og utbytte for at elever kan få muligheten til å delta (Haug, 2021). Gjennom videre å gi tilpasset opplæring kan dette være løsningen for at elever skal få innfridd det utbyttet av undervisningen de har krav på (Haustätter, 2013).

Målsettingen om en inkluderende skole, en opplæring for alle, er et politisk og etisk spørsmål, som ikke kan løses *en gang for alle*. Det å kunne tåle å stå i et uferdig felt for inkludering og spesialpedagogisk teori og praksis, blir nødvendig. Både spesialpedagogiske perspektiver, kunnskap og teorier må på sitt vis bidra til å utvikle strategier som hjelper alle fra enkeltindividet til samfunnet og utdanningssystemet til å se og oppleve muligheter, som igjen kan åpne opp for at utdanningssystemet kan endre seg (Hausstätter, 2023, s.147-148). Selv om Haug (2021) hevder at inkluderende arbeidsmiljø for bedre læring ikke er et godt nok argument for at inkludering bør innføres, kan inkluderingsperspektivene ifølge funn i studien støtte opp om rommet som lærere og spesialpedagoger kan skape for deltakelse for elever med lærevansker (Haug, 2021, s.59).

Inkluderingsperspektivene trengs å fokuseres på av lærerne i skolen, siden det hjelper elever med å engasjere seg og bevege seg mot å bli demokratiske borgere i dagens samfunn. Målet er at de greier å fungere i sosiale relasjoner og tilegne seg den kunnskapen som trengs for å kunne bidra som samfunnsborger (Hausstätter, 2023, s.109). Skolen trenger å gi dem de verktøy og det utbyttet de behøver for å mestre livene sine (Haug, 2021, s.9). FN's bærekraftsmål støtter også denne tanken ved at de beskriver en skole som skal fremme muligheter for livslang læring for alle gjennom inkluderende, rettferdig og god utdanning (FN-Sambandet, 2024).

Når det gjelder overføringsverdi vil studien kunne fungere som et grunnlag for leserens egne naturalistiske generaliseringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). I de tilfellene leseren kan kjenne seg igjen i de beskrevne situasjonene i studien, kan disse fungere som et tankeredskap for utvikling av deres egen arbeidspraksis (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). På denne måten kan man hevde at studien har overføringsverdi i form av hvordan lærere selv vil kunne skape rom for deltakelse i sine klasserom.

6.2 Videre forskning

Funn i denne studien baserer seg på uttalelser fra lærere og spesialpedagoger, som har gitt uttrykk for sine oppfatninger rundt deltakelse og hvordan de skaper rom for deltakelse for elever med lærevansker. Ved videre forskning ville elevens perspektiv være et naturlig utgangspunkt, for slik å få innsikt i hvilke oppfatninger de har rundt tematikken. Her kunne elevens forståelse av deltakelse, sentrale faktorer for tilrettelegging for deltakelse og til slutt hvordan de mente lærere og spesialpedagoger burde tilrettelegge for elever med lærevansker. Slik ville ansatte ved skolene kunne få nyttig informasjon direkte fra dem skolen er til for, elevene. En annen interessant vinkling ved denne studien ville vært at observasjoner av lærere og spesialpedagoger i sin praksis i klasserommet kunne gitt en annen dimensjon til prosjektet i tillegg til intervjuene. Dette ville blitt mer omfattende, men kunne likevel gitt videre informasjon om uttalelser stemte overens med praksis. Som kombinasjon ville intervjuer med elever i tillegg til lærere og spesialpedagoger kunne gitt et lignende sammenligningsgrunnlag, for å se disse gruppene opp mot hverandre. Da gjerne med en dimensjon av samundervisning.

7. Referanser

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *PROSPECTS*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær: Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Befring, E., & Uthus, M. (2021). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge-utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Belzile, J. A., & Öberg, G. (2012). Where to begin? Grappling with how to use participant interaction in focus group design. *Qualitative Research*, 12(4), 459–472. <https://doi.org/10.1177/1468794111433089>
- Biesta, G. (2010). Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5–6), 540–552. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00684.x>
- Bjerga, E. (2018). Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 12(1), 47–68. <https://doi.org/10.23865/fou.v12.1766>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bratteng, S., & Knutsen, O. (2021). Klasseledelse som ivaretar prinsipper om tidlig innsats og tilpasset opplæring. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Connell, R. (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 681–683. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710022>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- De forente nasjoner. (1989, november 20). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/bkn/a23>
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Perceived participation. A comparison of students with disabilities and students without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3), 206–224. <https://doi.org/10.1080/15017410409512653>
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools* (2. edition). Routledge.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- FN-Sambandet. (2024). *FNs bærekraftsmål: God utdanning*. <https://fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (12. oppl.). Universitetsforlaget.
- Hannås, B. K., & Sundqvist, C. (2021). Samundervisning i møte med elevmangfoldet i klassen. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Hanssen, N. B. (2021). «Jeg har prøvd alt...» Om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.

- Hart, S., & Drummond, M. J. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free From Determinist Beliefs about Ability. I L. Florian (Red.), *The SAGE handbook of special education*. <http://www.credoreference.com/book/sageukhsped>
- Haug, P. (Red.). (2017). *Spesialundervisning—Innhald og funksjon*. Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning. Ei innføring*. Det Norske Samlaget.
- Haugen, V. D., & Haugen, R. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haustätter, R. (2013). 20-prosentregelen—Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk*, 6.
- Hausstätter, R. S. (2023). *Spesialpedagogikkens samfunnsmandat: Fra teori til praksis* (1. utgave, 1. opplag). Fagbokforlaget.
- Havik, T. (2020). Lærerens betydning for relasjoner mellom elevene i klassen. I R. M. Sølvik & S. K. Ertesvåg (Red.), *Ledelse i klasserommet: Undervisningskvalitet fra teori til praksis* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Helgevold, N. (2016). Teaching as creating space for participation – establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 22(3), 315–328. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058590>
- Helleve, I. (2020). Tråder spunnet av relasjoner. I M. Ulvik, I. Helleve, & D. Rossnes (Red.), *Skolens betydning* (1. utgave). Fagbokforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utgave). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Et inkluderende læringsmiljø*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Overordnet del. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg). Gyldendal akademisk.
- Lekang, T. (2021). Skolelederens betydning for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Longva, K. P. (2019). Lærer sitt relasjonelle mot i møte med elevane. I H. O. Mirjam & R. Mikkelsen (Red.), *Relasjonsledelse*. Cappelen Damm.
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4(0), 87. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Lyngsnes, K. (2021). «Tett på» og «i forkant». Pedagogisk tenkning og praksis i skoler med gode resultater over år. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., & Hofslundsengen, H. (2021). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm.
- Martinsen, F. (2021). Hvordan forstås begrepet deltakelse i forskning på det inkluderende klasserommet? En litteraturstudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 185–198. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-07>

- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (Third edition). Routledge.
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: Et forebyggende perspektiv. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Moen, T., & Ogden, T. (2021). Klasseledelse—For tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- NESH (Red.). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og mumaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nevøy, A., & Ohna, S. E. S. (2014). *Spesialundervisning – bilder fra skole-Norge: En studie av spesialundervisnings dynamikk i grunnopplæringen*. University of Stavanger.
<https://doi.org/10.31265/USPS.226>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
- Nygård, M., & Bjordal, I. (2024). Skolevegring og «flukt» fra den offentlige skolen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2–3), 23–37. <https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.3>
- Næss, K.-A. B., & Zambrana, I. M. (2021). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ohna, S. E. (2019). Tilpasset opplæring og elevers deltakelse i ungdomsskoleklasserommet. I A. Nevøy & L. Helle (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk—Innspill til læreres arbeid for inkludering*. Gyldendal.
- Ohna, S. E., & Mjøs, M. (2023). Inkluderende praksis i barnehage og skole – erfaringer fra SUKIP-prosjektet. I *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om*

samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten (s. 71–95). Cappelen Damm

Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch3>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* (§1-1, 5.ledd. Formålet med opplæringa). Lovdata.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* (§1-3. Tilpassa Opplæring). Lovdata.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* (§5-1 Rett til spesialundervisning). Lovdata.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* (§9A-2. Elevane sitt skolemiljø). Lovdata.

Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I R. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Rafaelsen, F. (2020). Å støtte elevers autonomi og engasjement i skolen. I R. M. Sølvik & S. K. Ertesvåg (Red.), *Ledelse i klasserommet: Undervisningskvalitet fra teori til praksis* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget.

Swann, M., Peacock, A., Hart, S., & Drummond, M. J. (Red.). (2012). Rethinking learning relationships. I *Creating Learning Without Limits*. McGraw-Hill Education.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og->

[trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/)

Uthus, M. (2021). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: Mot nye mål og ny mening*.

Gyldendal.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.

<https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>

von Wright, M. (2006). The Punctual Fallacy of Participation. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 159–170. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00185.x>

Øen, K. (2021). Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd. *Bedre skole*, 4.

Øen, K. (2022). Vurdering av kompetanse for inkluderende praksis. *Spesialpedagogikk*, 4.

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide

Intervjuguide – Masterprosjekt
Lena Lienig Jordheim

«Rom for deltakelse i klasserommet»

Intervjuguiden er tematisk organisert rundt forskningsspørsmålene

Problemstilling: Hvordan skaper lærere og spesialpedagoger rom for deltakelse for elever med lærevansker?

Forskningsspørsmål 1 - Hvordan oppfatter lærere og spesialpedagoger hva deltakelse er?

1. Fortell litt om erfaringsbakgrunnen deres og hva arbeidet deres går ut på her på skolen.
2. Hvordan oppfatter dere begrepet «deltakelse» i skole- og klasseromssammenheng?
3. Hva tenker dere rollen en har på skolen vil kunne bety for hvordan en definerer «deltakelse»?

Forskningsspørsmål 2 – Hvilke faktorer oppfattes som sentrale for tilrettelegging for deltakelse?

4. Hva tenker dere vil kunne fremme elevdeltakelse i klasserommet?
5. Hva tenker dere vil kunne hemme elevdeltakelse i klasserommet?
6. Hvilken rolle spiller dialog for deltakelse?
7. I hvor stor grad oppfatter dere klasseledelse som en avgjørende faktor for deltakelse? Hvorfor?

Forskningsspørsmål 3 – Hvordan legger lærere og spesialpedagoger til rette for deltakelse for elever med lærevansker?

8. Hvordan legger dere til rette for deltakelse i læringsaktiviteter?

9. Hva slags undervisningsmetoder bruker dere for å fremme elevdeltakelse?
10. Hva slags forberedelser og etterarbeid gjøres utenom timen?
11. Hvordan sikres elevdeltakelse gjennom selve timen?
12. Husker du et spesielt øyeblikk hvor du særlig opplevde elevdeltakelse? Kan du fortelle litt mer om det?
13. Husker du et spesielt øyeblikk hvor du særlig opplevde at timen ikke gikk som planlagt? Kan du fortelle litt om det?
14. Hva tenker du kan være en fordel med tilrettelegging i klasserommet versus å ta eleven ut av klasserommet?
15. Hvordan arbeider teamet rundt eleven når det gjelder å støtte eleven og dele informasjon?
16. Brukes kollegasamarbeid aktivt og på hvilken måte?
17. Hvordan ville din undervisning være, dersom du hadde alle mulige ressurser du trenger til stede?

Takk for intervjuet.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Rom for deltakelse i klasserommet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *forstå hvordan lærere og spesialpedagoger skaper rom for deltakelse for elever i klasserommet*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette Mastergradsprosjektet er å undersøke hvordan lærere og spesialpedagoger skaper rom for elevdeltakelse i klasserommet. Målet er å intervju to ulike utvalg ved to ulike skoler bestående av to lærere og to spesialpedagoger på hver skole. Altså 8 deltakere totalt.

Problemstillingen er:

1. **Hvordan skaper lærere og spesialpedagoger rom for deltakelse for elever med lærevansker?**

Forskningsspørsmålene som skal prøve å gi svar på problemstillingen er:

- a. **Hvordan oppfatter lærere og spesialpedagoger hva deltakelse er?**
- b. **Hvilke faktorer oppfattes å fremme og hemme deltakelse?**
- c. **Hvordan tilrettelegger lærere og spesialpedagoger for deltakelse i klasserommet?**

Samtykket gitt for denne studien skal ikke brukes til andre formål eller prosjekter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Lærere og spesialpedagoger på to ulike skoler blir spurt om å delta i studien. Informasjonsbrev sendes til begge skoler med forespørsel om to lærere og to spesialpedagoger (totalt 8 personer) ønsker å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å være med i prosjektet, innebærer det at du deltar i et gruppeintervju, der to lærere og to spesialpedagoger møtes til intervju/dialog. Det blir gjort lydopptak og tatt notater. Intervjuet vil vare i ca. 1-1,5 time. Intervjuet vil ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene nevnt over. Deretter vil intervjuet bli transkribert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Personene som vil ha tilgang til opplysningene er meg, Lena Lienig Jordheim og min veileder Hans Erik Bugge, Førsteamanuensis i pedagogikk ved UIS.*
- *Navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres adskilt fra transkribert intervju.*
- *Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Type opplysninger som publiseres vil være deltakernes meninger rundt deltakelse i klasserommet.*

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30. juni 2024 etter at oppgaven blir godkjent. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet. Dette gjelder lydopptak og annet dokumentmateriale med personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Du vil ikke kunne identifiseres i datamaterialet, men på generelt grunnlag har du likevel rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

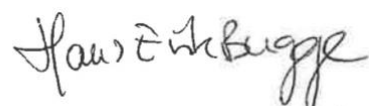
- Universitetet i Stavanger ved Hans Erik Bugge på e-post hans.e.bugge@uis.no eller telefon 51 83 10 01 eller Lena Lienig Jordheim på e-post ll.jordheim@stud.uis.no eller telefon 98 66 42 52.

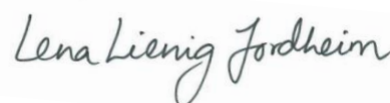
- Vårt personvernombud ved UIS er Rolf Jegervatn som kan kontaktes via e-post personvernombud@uis.no eller telefon 51 83 30 81.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen


Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)



(student)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Rom for deltakelse i klasserommet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Meldeskjema

Referansenummer

634780

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn
- Kontaktinformasjon
- Nettidentifikator
- Stemme på lydopptak
- Lokaliseringsdata
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

Beskriv bakgrunnsopplysningene

Hvilket yrke personene har, hvor de jobber og hvordan de opplever gjennomføring av sitt yrke som lærer og spesialpedagog.

Prosjektinformasjon

Tittel

Rom for deltakelse i klasserommet

Sammendrag

Temaet som undersøkes i denne studien er hvordan lærer og spesialpedagog skaper rom for elevdeltakelse i klasserommet generelt og for elever med lærevansker spesielt.

Hva er formålet med behandlingen av personopplysninger?

Det er relevant for studien å innhente informasjon fra enkeltpersoner for at studiens problemstilling kan besvares.

Dersom personopplysningene skal behandles til flere formål, beskriv hvilke

Nei, personopplysningene skal ikke brukes til andre formål ved prosjektslutt.

Prosjektbeskrivelse

Lena Lienig Jordheim - Prosjektbeskrivelse - Master Spesialpedagogikk - Hvordan skape rom for deltakelse i klasserommet.docx

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Master

Kontaktinformasjon, student

Lena Lienig Jordheim, ll.jordheim@stud.uis.no, tlf: 98664252

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Hans Erik Bugge, hans.e.bugge@uis.no, tlf: 51831001

Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

To lærere og to spesialpedagoger. Skole 1

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Skole ble valgt ut fra at de har en STOLT-avdeling spesielt tilpasset for barn med autisme. Kontakter rektor ved skolen via mail. Ber om frivillige til prosjektet.

Aldersgruppe

20 - 67

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg 1?

- Navn
- Kontaktinformasjon
- Nettidentifikator
- Stemme på lydopptak
- Lokaliseringsdata
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

Gruppeintervju

Vedlegg

Intervjuguide - Lena Lienig Jordheim.pdf

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon til utvalg 1

Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Informasjonsskriv, Samtykkeskjema- skape rom for deltakelse L Jordheim.pdf

Utvalg 2

Beskriv utvalget

To lærere og to spesialpedagoger. Skole 2

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Skole ble valgt ut fra at de har en STOLT-avdeling spesielt tilpasset for barn med ulike funksjonsnedsettelse og store sammensatte lærevansker. Kontakter rektor ved skolen via mail. Ber om frivillige til prosjektet.

Aldersgruppe

20 - 67

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg 2?

- Navn
- Kontaktinformasjon
- Nettidentifikator
- Stemme på lydopptak
- Lokaliseringsdata
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 2?

Gruppeintervju

Vedlegg

Intervjuguide - Lena Lienig Jordheim.pdf

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon til utvalg 2

Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Informasjonsskriv, Samtykkeskjema- skape rom for deltakelse L Jordheim.pdf

Tredjepersoner

Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved å kontakte veileder eller meg på e-post eller telefon.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

De registrerte vil kunne få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv ved å kontakte enten veileder eller meg selv.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?

Ikke utfyllt

Sikkerhetstiltak

Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Fortløpende anonymisering

Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Private tjenester

Hvem har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

Avslutning

Prosjektperiode

01.08.2023 - 30.06.2024

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Persondata lagres midlertidig 25.08.2024

Hva er formålet med lagringen av persondata?

Forskningsformål

Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vurdering av behandling av personopplysninger 30.06.2023

Referansenummer

634780

Vurderingstype

Standard

Dato

30.06.2023

Tittel

Rom for deltakelse i klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Hans Erik Bugge

Student

Lena Lienig Jordheim

Prosjektperiode

01.08.2023- 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.). Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

8.4 Vedlegg 4 – Sitater fra resultatdelen, kapittel 4

4.2.1 Læreren og klasseledelse

Tydelig klasseledelse og faste rutiner

4.2.1 a

“Jeg forteller om alle tabbene jeg har gjort i mitt liv (...) og bruker mye humor og med å øve på å tulle med hverandre at du ikke trenger å bli krenket selv om noen sa en skeiv kommentar til deg, sant. Fordi vi vil jo ha alle med, så hvis 90% bare sitter og ikke tør å rekke opp hånden (...) så fremmer du jo ikke deltakelse, på noen som helst måte” (Lærer 1).

4.2.1 b

“Klare forventninger ja. Bare som et eksempel, så startet jeg med en gruppe i kunst- og håndverk for jeg har to timer kunst- og håndverk i åttende hver uke og da var det sånn... da kom de litt urolig inn og kjente ikke meg og så var det sånn ok: Jeg har to forventninger, det var liksom: 1. at dere viser respekt for hverandre og 2. at dere er stille når jeg snakker. Og så skal vi ha det kjekt, det var jo nummer tre da. Og da var det liksom rolig med en gang. To klare regler å forholde seg til. (...) Helt avklart, ok, det var det viktigste. Og der er liksom, så slipper de å høre på monologen fra læreren. Det er de ikke så glad i” (Lærer 1).

4.2.1 c

“Så hadde vi om argumenterende skriving, og da tenkte jeg at da kan vi øve oss muntlig også. Så da, litt sånn impulsivt skrev jeg en påstand på tavlen: Menn er mye bedre enn kvinner til å kjøre bil. Og det var full fyr (...) Og elever som aldri hadde sagt noe i klasserommet, opp og tok mikrofonen og forklarte hvorfor de var sterkt uenige i dette her (...) Det er bare sykt flaks at jeg klarte å komme på noe som skapte engasjement (...) Og alle deltok og det var enormt engasjement og alle husker det som en kjekk time. Ikke minst meg som lærer” (Lærer 1).

4.2.2 Organisering – ledelse og ressurser

Ressurser

4.2.2 a

“Jeg har jo brukt alt som jeg fant [og] har funnet hjemme. (...) Tatt med til skolen for å bruke det i kunst- og håndverk undervisningen. Jeg hadde design/re-design blant annet. Det var mye vi ville drive med i det faget, men vi hadde jo ikke penger. (...) Det ble jo litt smekk til egen

bak men, for vi får jo ikke mer penger hvis vi ikke viser at det ikke går uten, men..” (Lærer 1).

4.2.2 b

“Jeg tenker frie ressurser, det er mitt stikkord. (...) Sånn som det allerede er, men enda mer faktisk. Fordi hvis det har vært en konflikt som har oppstått for eksempel i et friminutt, så kan det ødelegge for hele klassen, ikke bare enkelt elever, men for hele klassen en hel time fordi det ikke er noen voksne som bare kan gripe inn og gjøre det som trengs akkurat der og da” (Spesialpedagog 2).

4.2.2 c

“Ja, altså både ressurser i forhold til materiell, men også ressurser i forhold til voksne da. Hvor mye du kunne gjort med den læringen du kunne fått til da i en klasse(...). Nå har jeg 21 elever og det er stor forskjell på om jeg er der alene eller om jeg har noen med meg. (...) Og alternativt bare dele klassen i to, kunne jobbe intensivt med de som trenger matte eller de altså, ja” (Lærer 4).

4.2.3 Fellesskap og relasjoner

4.2.3 a

“Vi har jo sånne saker også på skolen, sant der det er mer ødeleggende for fellesskapet og at den eleven trenger andre ting enn vi kan tilby på vår skole. Det er klart, det er jo unntakene, det er jo ikke regelen, men.. (...) Og noen ganger så kan de nesten gå i ti år uten at... og det er mangen elever som kan lide under det (...)Så det er jo ikke inkludering for enhver pris(...)selv om det er målet” (Lærer 1).

4.2.4 Samarbeid og delingskultur

4.2.4 a

“Vi har en sånn felles disk for småskole, mellomtrinnet, ungdomstrinn der vi deler opplegg og kjekke ting som vi finner, så det er lett å kunne delta og være med på det som andre gjør. Det merker jeg selv også, som er nokså ny på skolen at det er veldig enkelt å henge med på hva[som] har blitt gjort før og hva kan jeg gjøre nå. Og så lager vi arbeidsplaner innad på trinnene, i hvert fall på småskolen, som gjør at vi får gjort litt likt ute i klassen også da” (Lærer 4).

4.3 Tilrettelegging for deltakelse for elever med lærevansker

4.3.1 Ulike måter for lærere å tilrettelegge for deltakelse for elever med lærevansker

Hel klasse og individuell tilrettelegging

Sitat 4.3.1 a

“Så det eneste jeg på en måte tenkte var en mattetime som jeg tenkte at nå tilrettelegger jeg (...) Det var en som trengte matten på et ganske mye lavere nivå og så i tillegg så hadde eleven selv på en måte gitt uttrykk for at det var noe helt spesielt som hen ønsket å ha som tema. Jeg kjente liksom at nå legger jeg skikkelig til rette. Liksom både i forhold til tema, de andre ser ikke at vedkommende holder på med noe annet, sant. Og du får det liksom...det var virkelig ned på nivå og alt, enkelt, selvdrevet og enkelt for meg å sjekke at det var blitt gjort da. Så jeg var bare...(positiv lyd). Men da hadde hen ikke gjort noen ting hele timen. Så det var litt sånn nedtur” (Spesialpedagog 2).

Være proaktiv, kreativ og i forkant

Sitat 4.3.1 b

“Noen trenger jo at vi forbereder dem, på hva vi skal gjøre, hva vi skal lære. På ukeplanen så skriver jeg opp hele timeplanen, sånn at foreldrene kan forberede elevene på: i dag skal du ha det og det og det og det faget. Vi har jo også målene for uken til hvert fag, sånn at de vet hva de skal lære. Det går vi gjennom på mandagen. Det å være litt i forkant, være litt proaktiv, forberede dem er viktig” (Lærer 4).

Sitat 4.3.1 c

“(...) Hvis de [elevene] har gjort et arbeid for eksempel, så synes jeg det (...)har enormt mye å si for motivasjon, hvis de har gjort et skriftlig arbeid og at man får en tilbakemelding på det” (Spesialpedagog 2).

Differensiering

Sitat 4.3.1 d

“Det at oppgavene skal være såpass vide at du kan nivådele uten at det er så synlig, sant, for elevene. Det var sånn før så regnet de som var flinke i matte, de regnet alt på rødt eller gjorde ekstra mange oppgaver helst. Men nå er det jo mer sånn at det er skjult hvem som... hvordan man nivådele det da. At du kan legge så mye inn i en oppgave eller så lite, alt etter hvor du

er. Så det er jo noe vi jobber med. Det er jo ikke alltid så lett, for vi blir jo litt styrte inn og vet hva vi vil ha, men det å gjøre dem såpass vide at du kan nå dem på at de kan bruke forskjellige innfallsvinkler” (Lærer 1).

Sitat 4.3.1 e

“ (...) Jeg har to elever som ikke leser helt på samme linje som de andre. Da har jeg de to på en gruppe med tre andre. (...) Nå skal vi jo ikke bruke begrepene sterke og svake elever, men når du har elever som har leseflyt og forståelse og vi har disse småbøkene som de får å lese hjemme, så kan de tre andre sitte og jobbe med noe for seg selv når jeg har gått gjennom den boken med dem og så får jeg fokusert på de to som trenger at vi går inn og ser på bilder og tekst og ord og alt dette her. Sånn at vi får differensiert, nivå delt litt på disse stasjonsgruppene da” (Lærer 4).

Informere for å ufarliggjøre

Sitat 4.3.1 f

“Jeg sier jo ingenting om navnet, men eleven selv kan få lov å si noe hvis de vil. Og da har jeg jo opplevd at elever har sittet bak og ikke..., jeg har sagt på forhånd at jeg sier ingenting, nei. Og jeg får ikke lov å nevne at du har det? Nei, nei, nei. Men så har vi jo snakket og får en veldig fin dialog i klasserommet og så opplevde jeg en gang at den ene eleven da liksom...(rekker opp hånden). Ja, har du lyst å si noe? «Ja, jeg har sånn.. dysleksi», sa hen da, veldig stilt. «Å, har du! Så kult!» sa de andre da. Sant, så det.., men informasjon tror jeg er viktig” (Spesialpedagog 1).

Holdninger

4.3.1 g

“Så det også handler litt om holdninger og på en måte hva du... hvordan du prater om det med elevene” (Spesialpedagog 1).

4.3.1 h

“Det er det som jeg av og til føler at lærerne tenker at: Ja men, vi skal til byen i morgen. Han kan ikke være med dit. Jo, klart han kan det, eller hun. Og så, det er bare å ha med seg en pedagogisk medarbeider, så hvorfor ikke? (...)” (Spesialpedagog 1).

Hjelp med organisering

4.3.1 i

“Men da gjelder det da for læreren og de voksne rundt denne eleven å passe på at den eleven skal ha tilpasset plan i den timen han er inne, eller hun er inne i” (Spesialpedagog 1).

4.3.1 j

“(…) Jeg har laget det sånn at det er to kolonner og i den ene kolonnen skal det være rom for at de som utfører disse planene skal kunne skrive korte kommentarer. Og det blir (...) notert igjen i mine dokumenter så da har vi en god dokumentasjon på hvordan timene har gått” (Spesialpedagog 1).

Elevmedvirkning

4.3.1 k

“(…)det var rett før høstferien, så leste jeg en bok for elevene (...)og så skulle de skrive videre på denne boken etterpå, og får da velge selv hvilken ende denne historien. (...) Alle får skrive ut ifra det de selv tror og de kommer med eksempler. Og de får tegne til og det er veldig kjekt, for da får de (...) jobbe ut fra der de er. Noen klarer å skrive noen ord, noen skriver setninger, noen skriver flere og må ha flere ark for å skrive. Så det var sånn enormt engasjement hos elevene når de fikk lage denne boken selv da. Og det prøver vi. Vi er ikke så gode på å gjøre det ofte, men prøver, fordi vi ser hvor engasjerte de blir” (Lærer 4).

4.3.2 Organisering av tilrettelegging

I og utenfor klasserommet

4.3.2 a

“Og så skal eleven (...) egentlig være inkludert i klasserommet hele tiden, men ved behov så skal de kunne få lov å gå ut på noe som vi da kaller for treningsrom, for vi har ikke, vi kaller det ikke grupperom og vi kaller ikke timene for t-timer[tilrettelagte timer]. Men (...) da får de lov å gå ut på treningsrommet og så trene på spesifikke ting. (...)Og når eleven da sitter med sitt arbeid på treningsrommet så kan han få spørsmål, ja han eller hun, spørsmål om: Vil du kanskje gjøre dette inne i klasserommet? For nå holder klassen på med en test eller ... matematikk. Kanskje du vil gjøre dette i klasserommet” (Spesialpedagog 1)?

4.3.2 b

“(…)Da samler vi alt i ett «classroom» og så har de en sånn dagsplan, litt sånn som dere også [lærerne på småskolen] at: I dag skal du gjøre det. For at de ikke skal drukne i det der at de ikke mestrer eller, at de kommer gjennom ting” (Lærer 1).

4.3.2 c

“(…) Men det er jo sånn tilrettelegging som man (…) da har gjort på en del elever, men det er vanskelig å få implementert, fordi (…) elevene trenger at den læreren som til enhver tid er i klasserommet kanskje viser i en startfase, som kan være ganske lang” (Spesialpedagog 2).

4.3.2 d

“Noen ville jo bare gått og hentet seg en kopp kaffe, mens på en måte hen går og ser ok: hvem trenger meg nå? (…) frie ressurser, altså... ressurser som ikke er øremerket. Det tror jeg ... er mye av nøkkelen” (Spesialpedagog 1).

4.3.3 Tilrettelegging gjennom fellesskap, relasjoner og dialog

4.3.3 a

“At når eleven kommer inn igjen skal vi ta imot denne eleven på samme måte som om eleven var der fra start. At vi sitter ikke og spør om hvorfor var du der og hvorfor gjorde du sånn” (Lærer 4).

Bygge relasjoner

4.3.3 b

“(…) det er viktig at læreren fokuserer på et inkluderende fellesskap, at vi har lek som læring også og ikke bare det faglige, bygge gode relasjoner mellom lærer og elev, men også mellom elevene” (Lærer 4).

Kommunikasjon

4.3.3 c

“Det er verdifullt å få snakke med hverandre” (Lærer 2).

4.3.3 d

“Det vil jeg aldri miste for å si det sånn. Det er uvurderlig” (Lærer 3).

4.3.3 e

“Så vi har jo hatt et økt fokus på det som skole også det, at man skaper dialogiske klasserom (...) der lærere er tett på og har muntlig dialog med elevene i større grad enn tidligere” (Lærer 1).

4.3.3 f

“En unge som ikke har det godt med seg selv eller med andre, har jo ikke lett for å lære heller. Så det er helt avgjørende for elevenes læring at de (...) opplever støtte fra oss voksne her på skolen, sant. Ja, så det å føle seg som en del av fellesskapet som du sier, [lærer 3], det er jo helt avgjørende for trivsel og læring” (Lærer 1).

4.3.4 Samarbeids- og delingskultur som støtte for tilrettelegging

4.3.4 a

“Men jeg tenker jo også at, vi sier jo likevel, altså det er å overleve. Det er jo også veldig godt at vi har trinntid. Det er jo en gang i uken. (...) For det kan jo være tøffe tak, og da å kunne få snakke sammen og kjenne på at, jeg står ikke der alene. (...)Og at vi av og til kan, (...) le og grine, ja, sammen” (Lærer 2).

4.3.4 b

“Så man går jo hele tiden slik og reflekterer og tenker ... hvordan kan jeg gjøre det bedre” (Lærer 3)?

4.3.4 c

“(…)Det er jo litt mer berikende hvis du er to (...)For det er jo litt lettere å kunne diskutere det. Å, ja hva gjorde jeg der egentlig, jeg burde jo... å gå og snakke med deg selv hele tiden, det er ikke sikkert du blir så mye klokere av det(...). Selv om du kan diskutere det på trinnet, men de har aldri vært og sett akkurat hva du... De forstår ikke helt hva du mener og sånn” (Lærer 3).

4.3.4 d

“(…)Vi hadde så god kjemi.. oss to. Og det merket elevene. Og vi var liksom så enige på alt om hvordan vi skulle gjøre ting og sånn, og da var det blitt meldt tilbake på utviklingssamtalene at elevene merket at vi hadde det så kjekt sammen. Og at det var noe de

opplevde som positivt. (...) det å få to-lærer i klasserommet, sant. At det også har betydning (...)” (Lærer 1).